

**Pragmática Intercultural 2.0:
abordagens didáticas nas aulas de linguas estrangeiras**

Fábio Amadeu Queirós de Oliveira

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada de Mestrado em
Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico
e no Ensino Secundário – Área de Especialização: Inglês/Espanhol**

Maio, 2019

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Área de Especialização: Inglês/Espanhol, realizado sob a orientação científica da Prof.^a Doutora Ana Matos e da Prof.^a Beatriz Moriano.

*Aos meus pais e às minhas irmãs,
os primeiros que me ensinaram a “fazer coisas com palavras”.*

*E ao Ir. Agustín, que me deixou tantas palavras
e tanta saudade.*

AGRADECIMENTOS

Este relatório culmina uma caminhada mais longa que o previsto. Pelo caminho, muita aprendizagem, muita vida e alguma renúncia. Sinto-me enormemente agradecido a todos os que me ensinaram, animaram e suportaram; e a todos os que me ensinam, animam e suportam.

Um agradecimento especial às quatro professoras que me acompanharam de perto durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES). À Professora Doutora Ana Matos e à Professora Beatriz Moriano, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, pelo rigor, sabedoria e compreensão com que me guiaram durante a PES e a elaboração deste relatório. À Professora Rita Ramos e à Professora Sandra Fradão, do Colégio Marista de Carcavelos, pela abertura, dedicação e paciência com que me ensinaram a ser professor. Sei que não fui um aluno exemplar. Obrigado por aceitarem e moldarem a minha imperfeição.

Uma palavra de gratidão também para a instituição que me acolheu durante a PES, o Colégio Marista de Carcavelos, em particular para o seu diretor, o Professor Félix Lopes. Sou consciente da sorte que foi viver este período de aprendizagem numa casa que sabe tão bem o que é educar e onde a tradição se faz acompanhar pela inovação.

Por último, quero agradecer e pedir desculpa a todas as pessoas a quem falhei durante estes meses e a quem afetei com os atrasos e as ausências.

PRAGMÁTICA INTERCULTURAL 2.0:
ABORDAGENS DIDÁTICAS NA AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
INTERCULTURAL PRAGMATICS 2.0:
PEDAGOGICAL APPROACHES IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

FÁBIO OLIVEIRA

RESUMO

A aprendizagem de línguas coloca os alunos em diálogo com culturas, crenças e normas diferentes. Quem ensina línguas estrangeiras deve, portanto, ensinar a interpretar e produzir mensagens linguísticas tendo em conta a complexidade do contexto cultural em que elas ocorrem. Para isso, é fundamental que os alunos desenvolvam a atenção à dimensão pragmática da comunicação intercultural. Este relatório sugere que os projetos de intercâmbio intercultural *on-line* (O'Dowd, 2007) podem constituir uma abordagem pedagógica privilegiada para o desenvolvimento da consciência pragmática, como parte da competência comunicativa intercultural (Byram, 1997). Em primeiro lugar, oferece-se uma visão global de algumas questões relacionadas com a competência pragmática, a pragmática interlinguística e a presença da pragmática intercultural no ensino de línguas estrangeiras, e discutem-se as relações entre o desenvolvimento de competências pragmáticas e os novos desafios e oportunidades apresentados pela comunicação através da web. Depois, apresentam-se as características e os resultados de dois projetos programados e levados a cabo no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no Colégio Marista de Carcavelos, sobre a qual também se oferecem algumas informações e reflexões. Este relatório sugere que é possível e vantajoso integrar no ensino de línguas estrangeiras atividades dirigidas diretamente ao desenvolvimento de competências pragmáticas.

PALAVRAS-CHAVE: competência comunicativa intercultural, competência pragmática, ensino de línguas estrangeiras, intercâmbio intercultural *on-line*, pragmática intercultural, pragmática interlinguística, web 2.0.

ABSTRACT

Learning languages constitutes an opportunity for students to engage in dialogue with different cultures, beliefs and norms. Those who teach foreign languages must thus teach how to interpret and produce linguistic messages taking into account the complexity of the cultural context in which they occur. In this regard, it is crucial that students develop an awareness of the pragmatic dimension of intercultural communication. This report suggests that online intercultural exchanges (O'Dowd, 2007) can be an ideal opportunity for the development of pragmatic awareness, as part of the intercultural communicative competence (Byram, 1997). First, this paper offers an overview of some issues related to the pragmatic competence, interlanguage pragmatics and the presence of intercultural pragmatics in the teaching of foreign languages. The connections between the development of pragmatic competences and the new challenges and opportunity posed by internet mediated communication are also discussed. Then, the features and results of two projects designed and carried out as part of the practicum are presented and discussed, as well as some details and reflections about the practicum itself. Overall, this report suggests that the inclusion of activities directly aimed at the development of pragmatic competences in the teaching of foreign languages is possible and advantageous.

KEYWORDS: foreign language teaching, intercultural communicative competence, intercultural pragmatics, interlanguage pragmatics, online intercultural exchange, pragmatic competence, web 2.0.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1.1. COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA E PRAGMÁTICA INTERLINGUÍSTICA.....	3
1.1.1 Definição de pragmática.....	3
1.1.2 Pragmática interlinguística.....	4
1.1.3 A competência pragmática no contexto do QECR	6
1.2. PRAGMÁTICA INTERCULTURAL NA AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	10
1.2.1 Importância do ensino da pragmática	10
1.2.2 Presença tradicional da pragmática na aula de línguas estrangeiras	11
1.2.3 Instrução explícita ou desenvolvimento integrado.....	13
1.2.4 Avaliação do desenvolvimento da competência pragmática intercultural ...	16
1.3. WEB 2.0 E PRAGMÁTICA INTERCULTURAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES.....	18
1.3.1 Definição de Web 2.0	18
1.3.2 Novos desafios pragmáticos.....	18
1.3.3 Oportunidades para o desenvolvimento da pragmática intercultural	21
CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	26
2.1. FORMULAÇÃO DA QUESTÃO-PROBLEMA.....	26
2.2. RECOLHA DE DADOS.....	26
CAPÍTULO 3 - ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL.....	29
3.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA COOPERANTE	29
3.1.1. Caracterização geral	29
3.1.2. Caracterização física	29
3.1.3. Caracterização da população estudantil e famílias	30
3.2. MODELO PEDAGÓGICO MARISTA	30
3.3. A INSTITUIÇÃO MARISTA.....	31
CAPÍTULO 4 – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	32
4.1. ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PES	32
4.2. PES NA DISCIPLINA DE INGLÊS.....	33

4.2.1. 8ºB	33
Breve descrição da turma	33
Trabalho desenvolvido	33
4.2.2 11º1D.....	34
Breve descrição da turma	34
Trabalho desenvolvido	35
4.3. PES NA DISCIPLINA DE ESPANHOL.....	37
4.3.1. 8ºA	37
Breve descrição da turma	37
Trabalho desenvolvido	37
4.3.2 7ºC	38
Breve descrição da turma	38
Trabalho desenvolvido	39
4.4. ABORDAGENS DIDÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRAGMÁTICA INTERCULTURAL 2.0.....	40
4.4.1. Intercâmbio com a Christopher Columbus High School	41
4.4.2. Intercâmbio com o Colegio San José de León	49
4.5. PARTICIPAÇÃO E INTERVENÇÃO NA ESCOLA	59
CONCLUSÃO	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
ANEXOS.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS

CMC	Colégio Marista de Carcavelos
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
FCSH	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
LE	Língua Estrangeira
ME	Mestrado em Ensino
PA	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PES	Prática de Ensino Supervisionada
QECR	<i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>

INTRODUÇÃO

As aulas de línguas estrangeiras constituem um âmbito privilegiado para o desenvolvimento das competências-chave definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017). De modo particular, tal como se assinala no documento das Aprendizagens Essenciais do 11º ano, podem contribuir na “construção de uma identidade própria de cidadão global na relação com os outros, alicerçada em atitudes e valores, tais como o respeito pelo outro” (Ministério da Educação, 2018). Tal como sugere Byram (1997), não é suficiente ensinar a decifrar as mensagens linguísticas produzidas pelos falantes de outras línguas. É preciso que o ensino de LE tenha em conta as formas de viver a partir das quais os outros falam e escrevem. Só então, defende Byram, “*can [it] claim to prepare learners to communicate and interact with foreigners who are ‘other’ and accepted as such, rather than being reduced to people assumed to be (almost) ‘like us’*” (Byram 1997, p.4).

A pragmática tem um papel determinante nesta tarefa de ajudar os alunos a reconhecer, aceitar e comunicar através da diferença, porque os coloca perante a necessidade de situar as mensagens linguísticas nos contextos culturais em que são produzidas e interpretadas. Apesar deste potencial, continua a ser preciso programar nas aulas de LE atividades que contribuam de forma direta ao desenvolvimento de competências pragmáticas (Gutiérrez, 2005). Em concreto, é importante ajudar os alunos a desenvolver a atenção à dimensão pragmática da comunicação intercultural, isto é, tanto às diferenças nos significados e nas consequências das mensagens entre línguas e entre culturas como à existência de regras e hábitos de comportamento sociolinguístico diferentes dos próprios.

O presente estudo oferece uma visão global de algumas questões relacionadas com a competência pragmática, a pragmática interlinguística e a presença da pragmática intercultural no ensino de LE. Também se discutem as relações entre o desenvolvimento de competências pragmáticas e os novos desafios e oportunidades apresentados pela comunicação através da web. Sugere-se que os projetos de intercâmbio intercultural *on-line* (O’Dowd, 2007) podem constituir uma abordagem

pedagógica privilegiada para o desenvolvimento da consciência pragmática, como parte da competência comunicativa intercultural (Byram, 1997). O relatório inclui os resultados de dois projetos programados e levados a cabo pelo seu autor no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no Colégio Marista de Carcavelos, sobre a qual também se apresentam algumas informações e reflexões. Cada um dos projetos foi levado a cabo numa das línguas de especialização do professor em práticas e, apesar de terem vários aspetos em comum, a duração do intercâmbio, a idade e origem dos participantes e o tipo de atividades variaram substancialmente.

Globalmente, este trabalho sugere que, além de ser importante, é possível integrar na planificação das aulas de LE atividades ou projetos dirigidos diretamente ao desenvolvimento das competências pragmáticas e da consciência pragmática intercultural dos alunos. Sublinha-se também a importância e os benefícios de explorar a comunicação através da web no ensino de LE, pela riqueza que acrescenta em termos de autenticidade e multimodalidade dos textos e pela oportunidade de encontro com o “outro” e com diferentes formas de construir significados.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Competência pragmática e pragmática interlinguística

1.1.1 Definição de pragmática

A comunicação humana caracteriza-se por uma riqueza e uma ambiguidade que superam a complexidade da definição semântica das palavras. Esta complexidade deriva, pelo menos em certa medida, dos laços entre língua e cultura, aspeto que se deve necessariamente ter em conta na reflexão linguística. É este o objetivo da pragmática, disciplina que estuda a língua em relação com os falantes e com a sua situação comunicativa, considerando para isso diferentes aspetos das relações interpessoais e interculturais. Dito de outro modo, a pragmática trata de *“establecer con precisión qué factores determinan sistemáticamente el modo en que funcionan nuestros intercambios comunicativos”* (Escandell, 2004, p. 3), o que implica reconhecer que esses fatores extralinguísticos existem e que a sua intervenção obedece a certas regularidades.

Entre o objeto de estudo da pragmática encontram-se os princípios e as máximas que regem a comunicação (cooperação, pertinência...), as intenções comunicativas, as pressuposições e as implicaturas conversacionais, os contextos dos enunciados e a adequação comunicativa das produções dos falantes (Miquel, 2004, p.4). A combinação de objetos de estudo tão heterogêneos e, aparentemente, incompatíveis (indivíduos, situações, relações, intenções...) é possível graças à adoção de uma perspectiva cognitiva. Tal como explica Escandell Vidal (2004), todos estes elementos são representações internas, ou, por outras palavras, *“proposiciones en las que el individuo recoge su visión del mundo, de los demás individuos, y de sus propias creencias”* (p. 5). No fundo, todos os comportamentos humanos, inclusive a linguagem, são condicionados não pela realidade em si, mas sim pela forma como esta se percebe, pelo conjunto dinâmico de representações internas e as relações que se estabelecem entre elas. Algumas destas representações são individuais e têm a ver com as experiências e a personalidade de cada indivíduo, mas muitas são partilhadas com outros membros do mesmo grupo social ou da mesma cultura.

No estudo pragmático das relações entre língua e ação é particularmente relevante a Teoria dos Atos de Fala, proposta por Austin (1962) e desenvolvida por Searle (1969 e 1975). Na base desta teoria está a concepção da língua como uma ferramenta que se usa para uns fins determinados, não só para descrever a realidade, mas também para construí-la. Assim, um ato de fala é a produção de um enunciado num determinado contexto para realizar uma ação. Austin estabelece a existência de três tipos de atos de fala, que podemos também considerar como os três níveis de um só ato de fala: ato locutório, ato ilocutório e ato perlocutório. O ato locutório é a produção de um enunciado a partir dos recursos linguísticos disponíveis e cujo significado resulta da combinação dos mesmos. O ato ilocutório é a função social desse enunciado, ou seja, aquilo que o locutor quer conseguir ao produzir o ato locutório num determinado contexto comunicativo. Por último, o ato perlocutório é o resultado da produção do enunciado no contexto dado, pelo que depende do interlocutor. Searle (1969) classificou ainda os atos de fala em cinco tipos (assertivos, diretivos, compromissivos, expressivos e declarativos) e estabeleceu as diferentes condições ou regras que se devem cumprir para que os atos ilocutórios possam ser eficazes. Mais tarde, distinguiu ainda entre atos de fala diretos e indiretos, sendo que, nos diretos, o locutor enuncia aquilo que pretende dizer ou conseguir, e nos indiretos, a intenção comunicativa vai além do significado literal do enunciado.

1.1.2 Pragmática interlinguística

A língua é sempre cultural e só se pode entender devidamente tendo em conta um contexto cultural. Ambos os atores sociais intervenientes no ato de comunicação pertencem a uma cultura, que pode ou não ser partilhada e, por isso, participam de uma série de pressupostos, expectativas e normas de conduta que para eles são naturais e evidentes. Os problemas de comunicação dão-se quando, mesmo partilhando um mesmo código linguístico, o emissor e o receptor não partilham esta bagagem sociocultural que lhes permite entender não só o que as palavras querem dizer, mas também o que querem fazer (fazendo eco do título da obra póstuma do filósofo da linguagem John Lashaw Austin, *Como fazer coisas com palavras?*). O estudo de todas estas questões é fundamental na aquisição de uma língua estrangeira,

porque só conhecendo as convenções pragmáticas o estudante pode atuar de forma socio-culturalmente adequada na língua alvo.

A pragmática interlinguística (*interlanguage pragmatics*) resulta da combinação de dois âmbitos: por um lado, as questões próprias da pragmática; por outro lado, a investigação sobre a aprendizagem de LE. Este carácter híbrido é bem patente na conceção de Kasper, que define a pragmática interlinguística como:

[...]the study of nonnative speakers' comprehension, production, and acquisition of linguistic action in L2, or put briefly, ILP [interlanguage pragmatics] investigates how to do things with words in a second language (Kasper, 1998, p.184)

As grandes questões da pragmática interlinguística estão relacionadas com as estratégias e recursos linguísticos usados para realizar os diferentes atos de fala em contextos culturais diversos, com os fatores que determinam as escolhas dos falantes e com a influência da língua e da cultura nativas na compreensão e produção de atos de fala na LE. No entanto, como nota Liu Janda (2004), a investigação centrou-se mais no uso de conhecimento pragmático por parte de falantes não nativos (por exemplo, perceção de força ilocucionária e cortesia, produção de atos de fala, êxito ou fracasso pragmático, entre outros) do que na aquisição e desenvolvimento da competência pragmática. No volume *"Pragmatics in Language Teaching"*, inteiramente dedicado à investigação da pragmática interlinguística em contexto de ensino-aprendizagem, Kasper e Rose (2001) oferecem três perguntas que podem servir para organizar os diferentes estudos desenvolvidos até ao momento e os que ainda se podem desenvolver para explorar as relações entre a aprendizagem da pragmática e os contextos de aprendizagem, particularmente de LE: que oportunidades para o desenvolvimento da pragmática interlinguística se oferecem na sala de aula de LE? A competência pragmática pode-se desenvolver no contexto da sala de aula sem uma instrução específica nesse sentido? Quais são os efeitos das diferentes abordagens pedagógicas no desenvolvimento pragmático dos alunos?

1.1.3 A competência pragmática no contexto do QECR

O *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) (Conselho da Europa, 2001) foi criado com o objetivo de descrever “exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação” (Conselho da Europa, 2001, p.19). O carácter cultural das línguas faz com que esta descrição tenha que abranger o contexto cultural dessa língua, tal como também afirma o QECR. O documento do Conselho da Europa “define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida” (Conselho da Europa, 2001, p.19).

Evidentemente, esses “conhecimentos e capacidades” necessários para comunicar de forma eficaz numa língua vão muito além da aquisição de categorias gramaticais ou distinções semânticas. Aliás, para quem aprende uma língua com o fim de comunicar, o objetivo principal não deve ser produzir frases gramaticalmente corretas, mas sim enunciados considerados funcional e socialmente adequados. As duas premissas estão, naturalmente, relacionadas: os falantes só podem comunicar eficazmente se, por um lado, dispuserem da gama de formas e estruturas linguísticas necessárias e, por outro lado, conhecerem como usá-las de uma forma adequada a cada contexto e de acordo com os seus objetivos. O QECR apresenta um modelo de competência comunicativa em língua, orientado para a ação, composto por três elementos: a competência linguística, as competências sociolinguísticas e as competências pragmáticas (p. 34). Antes de analisar o que se entende por competência pragmática e que subcompetências se identificam no QECR, convém ter uma visão mais ampla sobre o uso e o significado que se tem dado a este conceito.

Jenny Thomas (1983), por exemplo, contrasta a competência pragmática com a competência gramatical que considera serem os dois componentes da competência linguística. Enquanto a competência gramatical diz respeito ao conhecimento descontextualizado de aspetos como semântica, sintaxe, fonologia, etc., a competência pragmática tem a ver com a capacidade para entender a língua em contexto e para usá-la de forma efetiva para alcançar um objetivo (Thomas, 1983, p. 92). O que é fundamental na noção de gramática usada por Thomas, que é muito

abrangente (inclui a fonologia, por exemplo), é que se trata de uma competência “abstrata”, como diz a própria autora. Em contraste, a competência pragmática está necessariamente relacionada com o contexto. Também Leech (1983) considera que é preciso ter em conta dois domínios para entender a natureza da língua: gramática e pragmática. Para o linguista inglês, a primeira tem a ver com o sistema linguístico e a segunda com o uso da língua.

Thomas (1983) refere-se a outro binómio que, mais tarde, autores como Jianda Liu (2004) mencionariam como componentes da competência pragmática: *pragmalinguistics* e *sociopragmatics*. Leech (1983, pp.10-13) explica que o primeiro conceito se situa no ponto de encontro entre a pragmática e o sistema da língua (o que ele chama “gramática”) e que, portanto, é específico da língua. Quanto ao segundo, encontra-se na relação entre a pragmática e a sociologia, pelo que não depende da língua, mas sim da cultura. Dito de outro modo, a competência *pragmalinguística* envolve conhecer as formas e as estruturas da língua que se usam para levar a cabo um determinado ato comunicativo. Por outro lado, a competência *sociopragmática* implica saber o que é que se considera adequado culturalmente, ou seja, que escolhas fazer em cada contexto. Esta noção de *sociopragmática* é muito próxima da competência sociolinguística, tal como definida no QECR:

As competências sociolinguísticas referem-se às condições socioculturais do uso da língua. Sensível às convenções sociais (...), a componente sociolinguística afecta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes (...). (Conselho da Europa, 2001, p.35).

Jianda Liu não usa os termos de Thomas, mas afirma que “pragmatic competence consists of (at least) two components: knowledge of a pragmatic system, and knowledge of its appropriate use” (Liu, 2004, p.14). O autor explica que o primeiro proporciona aos indivíduos a gama de opções linguísticas necessárias para levar a cabo vários atos, enquanto o segundo lhes permite selecionar a opção mais adequada para um objetivo concreto num contexto particular. Ao comentar esta definição, Sickinger e Schneider (2014) sugerem que a referência explícita ao termo *acts* constitui um exemplo da redução habitual da competência pragmática ao nível dos atos de fala. Apoiando-se noutros autores (por exemplo, Jucker 2008; Kasper e Ross, 2013), defendem uma visão mais abrangente, na qual a competência pragmática inclua a

capacidade para reagir a atos de fala, para combinar atos de fala em sequências, para negociar significado pragmático e identidades nessas sequências, para começar, manter e terminar assuntos, para empregar marcadores de discurso, entre outros. Em suma, os autores propõem uma *“less prototypical and less reductionist, but more encompassing and more adequate view”* segundo a qual a competência pragmática *“equips language users to fully participate in discourse on all relevant levels”* (Sickinger e Schneider, 2014, p.116).

Ao definir as competências pragmáticas, o QECR faz referência ao uso funcional dos recursos linguísticos, ao “argumento ou guião de trocas interacionais”, “ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia”. A definição inclui ainda uma consideração que ganha especial relevância no contexto desta investigação: “é desnecessário acentuar o forte impacto das interações e dos ambientes culturais nos quais estas capacidades são construídas” (Conselho da Europa, 2001, p.35). De facto, nenhuma destas competências pode conceber-se sem referência a um contexto cultural que as molde de acordo com um conjunto de crenças, convenções e regras próprias. Num contexto comunicativo intercultural, as competências pragmáticas constroem-se em relação a mais do que um ambiente cultural. Não se requer que os alunos abandonem a própria bagagem cultural e pragmática, mas sim que desenvolvam a capacidade para observar e gerir as relações entre si e as suas próprias crenças, comportamentos e significados culturais tal como estes se expressam na LE, e as crenças, comportamentos e significados culturais dos seus interlocutores, expressados na mesma língua ou até numa combinação de línguas (Byram, 1997, p.12). É este o horizonte da competência comunicativa intercultural, à qual se voltará a fazer referência mais à frente.

No seu quinto capítulo, no qual se listam as competências do utilizador/aprendente, o QECR distingue três competências pragmáticas: a competência discursiva, a competência funcional e a competência de concepção. A primeira diz respeito à forma como as mensagens são “organizadas, estruturadas e adaptadas”, a segunda envolve a utilização das mensagens “para a realização de funções comunicativas” e a terceira envolve conhecer como é que as mensagens são

“sequenciadas de acordo com os esquemas interaccionais e transaccionais” (Conselho da Europa, 2001, p.174).

A competência discursiva inclui aspetos variados que vão da organização das frases à capacidade para estruturar o discurso. Quem tem esta competência desenvolvida domina a estrutura informacional da frase, o que implica entender, por exemplo, as implicações da sequência frásica, as relações de causa/efeito e a articulação tópico-foco. Além disso, é capaz de gerir o discurso ou o texto em termos de organização temática, coesão e coerência, ordenação lógica, estilo e registo e eficácia retórica, e conhece as convenções de organização de diferentes tipos de textos com diferentes funções. A competência discursiva abrange ainda o respeito pelo princípio de cooperação de Grice (1975) através da observância das suas máximas de qualidade, quantidade, relevância e modo (Conselho da Europa, 2001, p.174-175). O QECR oferece algumas escalas que ilustram aspetos da competência discursiva, mas que não os esgotam: flexibilidade em relação às circunstâncias, tomada de palavra, desenvolvimento temático e coerência e coesão (p.175).

A competência funcional, como o próprio termo indica, diz respeito ao uso da língua para o cumprimento de uma função ou com vistas à obtenção de uma finalidade. As funções que pode desempenhar um enunciado ou um discurso são inúmeras. Quando são desempenhadas por enunciados únicos como intervenções numa interação falamos de microfunções (Conselho da Europa, p.178). Muitas destas microfunções são classificadas no *Threshold Level 1990* nas seguintes categorias: dar e pedir informações factuais, exprimir e descobrir atitudes, persuadir, estabelecer relações sociais, estruturar o discurso, e remediar a comunicação (Ek e Trim, 1990, p.27). Quanto às macrofunções, são categorias que consistem numa sequência de frases. Exemplos de macrofunções são a descrição, a narração, o comentário, a instrução, etc. Ainda no âmbito da competência funcional, os falantes devem conhecer e ser capazes de usar esquemas interaccionais, ou seja, saber como responder a cada uma das atividades comunicativas já mencionadas. Por exemplo, a uma pergunta segue-se, normalmente, uma resposta; a uma afirmação, uma declaração de acordo ou desacordo; a um pedido, uma aceitação ou recusa; etc. Estas interações podem fazer parte de interações ou transações mais complexas (por exemplo, compra de bens e

serviços, cooperação com um grupo de trabalho, etc.) que seguem padrões comunicativos até certo ponto previsíveis. Daí se poderem estabelecer esquemas com as sequências de funções que constituem cada transação. Há que referir, no entanto, que, tal como se assinala no *Threshold Level 1990*, os esquemas das transações e interações obedecem a regras culturais, pelo que os diferentes contextos dos participantes podem comprometer a comunicação e a cooperação efectivas. Os autores deste documento do Conselho da Europa também esclarecem que a ordem na qual ocorrem os diferentes passos de cada esquema transaccional pode variar e que nem todos os passos se verificam sempre. Além disso, as possibilidades de combinações de atos de fala são praticamente infinitas e alguns deles ocorrem em diferentes contextos interacionais (Ek e Trim, 1990, p.85).

1.2. Pragmática intercultural na aula de línguas estrangeiras

1.2.1 Importância do ensino da pragmática

Um aluno com um alto nível de competência gramatical e com um vasto domínio dos recursos semânticos da língua meta dificilmente conseguiria comunicar com eficácia sem um nível adequado de competência pragmática. Esta área pode constituir uma das principais fontes de falhas e mal-entendidos na comunicação e dar mesmo origem a um distanciamento entre culturas. É importante notar que, tal como assinalam Sickinger e Schneider (2014), apoiando-se nos estudos de vários autores, os membros da cultura meta esperam e toleram que os aprendentes cometam erros ou imprecisões de tipo léxico ou gramatical. Contudo, esta expectativa e tolerância não se verificam tanto nos aspetos pragmáticos, visto que os falantes nativos pressupõem que todos conhecem e respeitam as mesmas normas (Sickinger e Schneider, 2014, p.117). Nesta ótica, como pode ser mais grave cometer um erro pragmático do que um erro gramatical, parece óbvio por que se deve ensinar pragmática na sala de aula.

Outro motivo, relacionado com o anterior, prende-se com o contributo do ensino da pragmática para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos alunos (Byram, 1997). O estudo de questões pragmáticas pode constituir um terreno especialmente fértil para a articulação dos diferentes

conhecimentos, capacidades e atitudes do modelo de Byram: *savoir, savoir comprendre, savoir s'engager, savoir être e savoir apprendre*. Por exemplo, através da análise comparativa de um ato de fala em dois contextos culturais ou da investigação dos pressupostos culturais que conferem significado a uma determinada manifestação linguística, os alunos podem pôr em prática elementos dos cinco âmbitos da CCI: conhecimento sobre o funcionamento de identidades culturais, capacidade de interpretar um texto a partir de outra perspectiva cultural, capacidade de avaliar criticamente diferentes práticas e perspetivas culturais, atitudes de abertura a outros valores, crenças e comportamentos, capacidade para investigar aspetos culturais, entre outros.

Apesar de haver outras formas de contacto com a língua, os alunos de LE dependem em grande medida da aprendizagem em sala de aula para tomar contacto com o *input* que lhes permita reconhecer e depois produzir a variedade de funções de linguagem exigida para a comunicação noutros ambientes. Em síntese, a importância do ensino da pragmática justifica-se pela importância da comunicação em si. Ora, como já se referiu, o êxito da comunicação não depende tanto da eficácia no intercâmbio de informação, como da sua capacidade para estabelecer e manter relacionamentos (Byram, 1997, p.3), algo que apenas se consegue com um bom domínio dos diferentes aspetos pragmáticos.

1.2.2 Presença tradicional da pragmática na aula de línguas estrangeiras

Tradicionalmente, não se deu muito espaço nem muita importância ao desenvolvimento da competência pragmática e, muitas vezes, tanto professores como materiais de ensino, continuam sem saber como trabalhar e avaliar esta competência, ignorando-a. Mesmo assim, o impacto da pragmática na renovação dos métodos de ensino de segundas línguas foi inestimável, através da teoria dos atos de fala, contribuição fundamental à noção de função comunicativa (Gutiérrez, 2005, p. 25). Muitos manuais e programas de ensino de línguas estrangeiras continuam a adotar uma perspectiva meramente funcional. De qualquer forma, tal como assinala o próprio Gutiérrez, é necessário programar atividades que contribuam diretamente ao desenvolvimento das competências pragmáticas na aula de LE.

O domínio da coesão e da coerência, assim como a identificação de tipos e formas de textos, aspetos referidos no QECR como parte integrante das competências pragmáticas, são provavelmente os aspetos pragmáticos mais abordados na aula de línguas estrangeiras. De facto, é comum na prática docente usar o termo “pragmática” quase exclusivamente para referir esses aspetos. Por exemplo, nos critérios de avaliação da produção escrita usados na escola cooperante onde se realizou a PES (ANEXO 87) distinguem-se duas competências: a pragmática e a linguística. Nos descritores da primeira, surgem elementos como a adequação à tipologia textual, o respeito pelos aspetos formais relacionados com o contexto do destinatário, o uso eficaz dos mecanismos de coesão e a estruturação das ideias de forma coerente. Nesta visão, é fácil obviar “o forte impacto das interações e dos ambientes culturais nos quais estas capacidades são construídas” (Conselho da Europa, 2001, p. 35). Assim, os alunos podem aprender a escrever um texto seguindo uma estrutura dada (mesmo que esta respeite as convenções da cultura alvo) sem chegarem a desenvolver uma consciência pragmática.

Nas aulas de LE também se costuma verificar uma preocupação pelo desenvolvimento da competência pragmática funcional. Além do desenvolvimento de macrofunções (descrição, narração, comentário, etc.), que se trabalha principalmente através das atividades de produção escrita, há momentos em que se estudam diferentes esquemas interacionais, principalmente com referência às atividades linguísticas de interação oral. São exemplo disto as atividades de *roleplay* em que se simulam transações como a compra de bens e serviços (ver, por exemplo, ANEXO 43 e ANEXO 46).

Os atos de fala, área em que a investigação da pragmática interlinguística é mais abundante, estão presentes mais de forma implícita do que explícita no ensino das LE. Nas aulas observadas durante a PES, não houve nenhum momento em que se trabalhasse diretamente com os diferentes recursos linguísticos disponíveis na LE para desempenhar um determinado ato de fala (ex. pedir, elogiar, recusar, pedir desculpa agradecer, etc.) nem com as especificidades culturais relacionadas com ele.

O desenvolvimento global das competências e da consciência pragmáticas representa um desafio para o professor de línguas, porque é certamente difícil simular situações reais de interação e também porque não é fácil fazer uma descrição linguística correta partindo de uma perspectiva pragmática que permita aos alunos

aprender sobre pressuposições, expectativas, atitudes e comportamentos. No entanto, apesar das dificuldades, o ensino da pragmática deve ser parte integrante do ensino de línguas estrangeiras, tal como indicam, por exemplo, Bardovi-Harlig (2001) e Eslami (2005).

1.2.3 Instrução explícita ou desenvolvimento integrado

Existe abundante literatura que explora a questão da pragmática interlinguística do ponto de vista pedagógico. Norouzian e Eslami-Rasekh (2016) sugerem que grande parte dos estudos pragmáticos nesta área se podem agrupar em torno a três perguntas: *“Is the targeted pragmatic feature teachable? Is instruction in the targeted feature more effective than no instruction? Are different teaching approaches (pedagogical interventions) differentially effective?”* (p. 27). À primeira pergunta, vários estudos respondem afirmativamente, demonstrando que é possível ensinar elementos pragmáticos a grupos culturalmente diferentes (por exemplo, Grossi, 2009). Quanto à segunda, os dados sugerem que a instrução é mais eficaz que a osmose no que diz respeito ao desenvolvimento de competências pragmáticas na L2 (ex. Rose, 2005). Por último, a investigação tem mostrado que o ensino explícito metapragmático é mais efetivo que o ensino implícito na aprendizagem dos componentes pragmáticos da língua (ex. Takahashi, 2001; Tateyama, 2001). No entanto, também existem resultados que indicam que os estudantes podem desenvolver a produção de alguns aspetos pragmáticos sem instrução explícita (ex. Yoshimi, 2001).

Assumindo que é possível e, como já se defendeu, conveniente, favorecer o desenvolvimento da competência pragmática intercultural dos alunos na sala de aula de línguas estrangeiras, é imperativo definir em que elementos centrar o ensino e de que forma o concretizar. Neste ponto, o QECR oferece algumas linhas gerais, mas não oferece indicações claras quanto à sua implementação. De facto, autores como Sickinger e Schneider (2014) consideram que o principal problema é que a implementação dos princípios gerais na prática concreta de ensino continua nas mãos de cada profissional. Os mesmos autores consideram que *“the role of pragmatic competence (including the sociolinguistic component) in the CEFR is still critically*

underspecified, even though it is strongly emphasized in its programmatic view of a communicative linguistic competence” (Sickinger e Shneider, 2014, p.118). Isto deve-se, provavelmente, como os próprios autores reconhecem, ao caráter mais flexível e mais dependente do contexto dos aspetos pragmáticos da língua. A tarefa de estabelecer normas comuns, definir o que é certo e o que é errado e até mesmo delimitar níveis de proficiência é mais complexa para a pragmática do que para a gramática.

O novo *Companion Volume with New Descriptors* (Conselho da Europa, 2018) inclui novos descritores relacionados com diferentes aspetos da competência pragmática: flexibilidade, tomada de palavra, desenvolvimento temático, coerência e coesão, precisão proposicional e fluência oral. Contudo, o principal contributo do novo *Companion* à questão que se tem vindo a analisar são, talvez, os descritores que se apresentam para *Sociolinguistic Appropriateness* (dentro da competência sociolinguística). Estes descritores incluem elementos como a consideração de diferenças socioculturais e sociolinguísticas, a consciência de níveis conotativos de significado e a capacidade para reconhecer praticamente todas as implicações sociolinguísticas e socioculturais da linguagem usada pelos usuários proficientes da língua-alvo e para reagir em conformidade (Conselho da Europa, 2018, p.138). O que pode continuar a constituir uma dificuldade para os professores de LE é definir que aspetos em concreto desenvolver nas suas aulas. Por exemplo, quais são “todas as implicações sociolinguísticas e socioculturais” da linguagem usada num contexto?

Rose e Kasper (2001) resenham uma série de estudos onde se investiga a possibilidade de ensinar (*teachability*) diferentes aspetos pragmáticos. Vários desses estudos têm relação com diferentes atos de fala: elogios (Golato, 2003), pedidos de desculpa (Olshtain e Cohen, 1990), queixas (Morrow, 1996), e pedidos (Fukuya e Clark, 2001), por exemplo. Outros estudam o ensino de marcadores de discurso (Kasper, 1989), de rotinas pragmáticas (Tateyama et al., 1997) ou da implicatura (Kubota, 1995).

Quanto à forma de ensinar em aspetos de pragmática intercultural ou interlinguística, Zohreh Eslami-Rasekh (2005) sugere que as muitas atividades que se podem conceber podem ser agrupadas em dois tipos principais: atividades que

procuram desenvolver a consciência pragmática dos alunos e atividades que proporcionam oportunidades para a prática comunicativa. No artigo em questão, a autora dedica especial atenção ao primeiro grupo de atividades, que procuram desenvolver nos alunos a capacidade para reconhecer como é que as formas linguísticas são usadas adequadamente em contexto. No entanto, refere que os dois tipos de atividades são necessários e complementares, pelo que, além de desenvolverem a sua consciência pragmática é importante os estudantes terem oportunidades para praticar a comunicação.

Para despertar nos alunos uma consciência pragmática, há que expô-los a certos aspetos pragmáticos da língua, tanto na L1 como na L2, e proporcionar-lhes as ferramentas analíticas necessárias para chegarem às suas próprias conclusões. Através destas atividades, os aprendentes tomam consciência de diferenças entre a sua língua e a língua meta, que seriam facilmente ignoradas se não fossem abordadas diretamente (Eslami-Rasekh, 2005, p.200).

Há duas técnicas comumente usadas para aumentar a consciência pragmática dos alunos. Na primeira, o professor reúne informação de estudos sobre aspetos pragmáticos e apresenta-a aos alunos, seja de forma indutiva ou dedutiva, transmitindo-lhes também a importância das variantes contextuais para determinar que comportamentos linguísticos são mais ou menos adequados. Na segunda, são os alunos que se convertem em investigadores de aspetos pragmáticos através da observação, de inquéritos ou entrevistas (Kasper, 1997). Apesar de exigir uma orientação precisa quando ao que procurar e ao que ter em conta numa análise pragmática, esta segunda fórmula tem a vantagem de ajudar os alunos a tornarem-se observadores mais atentos e reflexivos da língua, para além de corresponder ao tipo de pedagogia ativa, orientada para a descoberta, defendida quer pelo QECR quer pelos estudos interculturais.

Eslami-Rasekh (2005) assinala alguns aspetos a ter em conta ao implementar este tipo de proposta. Em primeiro lugar, como em qualquer proposta pedagógica, é fundamental que os alunos estejam motivados e interessados nas atividades. Neste sentido, a autora propõe começar com atividades tais como a tradução de alguns atos de fala ou a análise de interações potencialmente problemáticas devido às diferenças

pragmáticas entre línguas. Com estes exercícios, é provável que os alunos identifiquem as diferenças que existem e entendam a importância de conhecer as convenções da cultura ou da língua alvo (p.201). Além deste ponto, a autora sugere que pode ser bom começar o trabalho em questões pragmáticas abordando atos de fala mais frequentes, como pedir desculpa ou fazer pedidos (p.205). Indica também a conveniência de introduzir alguma metalinguagem pragmática no trabalho com os alunos (p.206).

Os exemplos de atividades propostos por Zohreh Eslami-Rasekh (2005) para o desenvolvimento da consciência pragmática, mesmo os que têm os alunos como investigadores, centram-se quase exclusivamente nos atos de fala. Num cenário comunicativo cada vez mais multimodal onde os alunos estão em contacto com imagens, vídeos, canções, etc, produzidos na língua alvo, também eles fortemente marcados culturalmente quanto aos significados, há que perguntar-se se a consciência pragmática não deverá expandir-se a outros domínios.

1.2.4 Avaliação do desenvolvimento da competência pragmática intercultural

A dificuldade de articular na prática o desenvolvimento da competência pragmática dos alunos de LE relaciona-se com a dificuldade que há em avaliar esta dimensão. Por um lado, porque a competência pragmática não está suficientemente bem definida e, por outro lado, pela incompatibilidade que pode haver entre descritores abstratos e aspetos da língua que dependem tanto dos contextos comunicativos. Nesta linha, o QECR refere a dificuldade de estabelecer escalas ilustrativas para todas as áreas de competência relacionadas com a competência funcional (Conselho da Europa 2001, 128). No entanto, apesar da complexidade da tarefa, é necessário que haja descritores de referência, que funcionem como vínculo entre o nível mais abstrato da descrição das competências e os interesses e necessidades práticas de quem está envolvido na tarefa de ensinar e avaliar (Sickinger e Schneider 2014, 118).

Além do já mencionado *Companion Volume with New Descriptors* (Conselho da Europa, 2018), têm existido outros esforços no sentido criar instrumentos para a avaliação das competências pragmáticas, entre os quais cabe destacar o projeto de

investigação *Pragmatic Profiling* (PRA.PRO), da Universidade de Bonn, na Alemanha. Este projeto, em marcha desde 2011 e ainda ativo, persegue, simultaneamente, dois objetivos: a elaboração de uma definição mais abrangente e pormenorizada de “competência pragmática” e a criação de um instrumento para avaliar o desenvolvimento da mesma, especificamente em contextos de aprendizagem de LE. O projeto tem trabalhado no sentido de definir um “perfil pragmático” que possa servir como ponto de referência com o qual comparar o desempenho dos alunos, ou seja, um conjunto de normas pragmáticas de comportamento comunicativo prevalentes na comunidade de falantes nativos. Este catálogo de comportamentos apropriados num número representativo de situações comunicativas obtém-se por indução através da análise da produção linguística dos falantes. Comparar o desempenho dos aprendentes com estas normas estabelecidas (não teoricamente, mas por observação da prática de falantes nativos) e medir de forma explícita as semelhanças e divergências pode proporcionar um novo instrumento para avaliar a competência pragmática (Sickinger, 2014, p.122).

O programa Pra.Pro e outros estudos recolhem dados, nomeadamente, através do Questionnaire on English Usage (QEU), um instrumento inicialmente desenvolvido por Schneider e Barron (2005). Este instrumento contém uma série de situações comunicativas para conseguir a produção de enunciados, seja em tarefas de completar o discurso, de produzir diálogos, ou em questões de escolha múltipla. O QEU pode-se aplicar aos falantes nativos e aos alunos da L2, de modo a depois poder comparar os resultados. Numa publicação recente, Shneider (2018) oferece uma análise crítica deste e outros métodos de recolha de dados.

Do ponto de vista da avaliação, tal como do ponto de vista do ensino, parece mais fácil atender à dimensão sociolinguística do que à dimensão sociocultural das línguas (cfr. Stern 1983, p. 246). Contudo, para avaliar o que poderíamos chamar “competência pragmática intercultural”, há que ter em conta o desenvolvimento de uma consciência das interações entre língua e cultura, da intervenção de variados elementos extralinguísticos nos modos de significar e da necessidade de decodificar e codificar sinais marcados culturalmente para poder interagir eficazmente entre línguas e entre culturas.

1.3. Web 2.0 e pragmática intercultural: desafios e oportunidades

1.3.1 Definição de Web 2.0

Na reflexão sobre como ensinar-aprender pragmática na aula de línguas estrangeiras, as possibilidades oferecidas pela web merecem especial atenção. Num momento em que já se fala da web 3.0, a etiqueta 2.0 continua-se a aplicar com maior ou menor pertinência a muitas iniciativas ou produtos de natureza digital. Tal como explicam, por exemplo, Francisco Herrera e Emilia Conejo (2009), a chamada web 2.0, web social ou web cooperativa é a segunda geração web, na qual já não são precisos conhecimentos especializados para poder colaborar na produção de conteúdos. Trata-se, portanto, de um *“entorno social tecnológico formado por individuos – usuarios de la lengua y de la tecnología web – que interactúan entre sí para resolver tareas comunicativas digitales”* (p. 3).

Quando falamos de rede (que é o que significa *web*), falamos, sobretudo, de conexão entre pessoas. Graças à internet, os estudantes de uma língua estrangeira têm a possibilidade de interagir com outros falantes da sua língua alvo num ambiente autêntico onde podem aprender ou aplicar as normas sociais e culturais que regem a comunicação nessa língua. É por isso que González-Lloret (2001) considera que a web constitui um espaço privilegiado para desenvolver as duas competências comunicativas que habitualmente recebem menos atenção nas aulas de línguas estrangeiras: as competências sociolinguística e pragmática.

1.3.2 Novos desafios pragmáticos

Além de constituir um ambiente privilegiado para o desenvolvimento da competência pragmática, a web tem vindo a originar uma série de novos desafios à disciplina que tem como objetivo identificar com precisão que fatores determinam sistematicamente o funcionamento dos intercâmbios comunicativos. Não se trata apenas do incremento significativo da multimodalidade e da intertextualidade ou da intensificação das interações (inter)culturais, mas também do surgimento de novos pressupostos, expectativas, atitudes e padrões comunicativos. Consideremos de forma mais detalhada alguns destes desafios.

O advento e a democratização da internet, em conjunto com a expansão e diversificação das tecnologias de informação e comunicação, representaram uma mudança radical nos modos de criar e aceder à informação, conduzindo ao que podemos chamar **globalização da informação**. Uma das desvantagens deste fenómeno é o perigo de favorecer um imperialismo cultural. Por isso, na sua declaração de princípios, publicada após a reunião de 2003 em Genebra, a Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação afirma que esta se deve fundar “*en el reconocimiento y respeto de la identidad cultural, la diversidad cultural y lingüística, las tradiciones y las religiones, además de promover un diálogo entre las culturas y las civilizaciones*” (p. 8). Além da ameaça de colonização linguística e cultural, que pode levar à alienação da própria identidade, a globalização da informação constitui um desafio pragmático que se pode definir de forma bastante simples: muitas pessoas têm acesso a materiais produzidos em todo o mundo, mas nem sempre contam com o conhecimento cultural necessário para os interpretar. Ao explorar o conceito de literacia crítica, Cassany e Castellá (2010) esclarecem que qualquer texto envolve conteúdo e ideologia, e que um dos requisitos para poder compreendê-lo criticamente é precisamente ser capaz de situá-lo no contexto sociocultural de partida, ou seja, identificar o seu propósito e a sua relação com os interesses da comunidade, identificar as vozes incorporadas e as vozes silenciadas, detectar posicionamentos ideológicos, caracterizar a voz do autor, etc. (p. 396).

Outra característica da comunicação 2.0 é a **multimodalidade**. Para ler a maioria das mensagens presentes nos contextos digitais não basta dominar o código linguístico. Para comunicar em espaços como páginas web, redes sociais, aplicações de *chat*, etc., é necessário entender como se articulam imagens, cor, gestos, sons e outros sinais não estritamente linguísticos na construção de significados. Ora, ao contrário do que muitas vezes se crê, estes sinais não são “universais”. Nem as cores, nem os gestos, nem os sons significam o mesmo em todas as culturas. Neste contexto, a pragmática tem necessariamente que dialogar com a semiótica. É importante sublinhar ainda que a história própria de cada contexto social e cultural vai revestindo de significados específicos alguns significantes (considerem-se, por exemplo, os chamados *memes* da internet). Estes significados são muitas vezes efémeros e

difícilmente se entendem sem referência ao tempo e espaço em que foram criados. Se não saber como pedir desculpas ou como fazer um pedido de forma considerada adequada pela cultura alvo pode ser fonte de mal-entendidos e de uma eventual rutura na comunicação, não entender um fundo político num anúncio publicitário ou uma referência humorística transmitida através de uma imagem pode ter efeitos igualmente nocivos. Também a este respeito podemos citar Cassany e Castellá quando dizem que *“El lector debe saber interpretar estos contextos y situarse respecto a ellos para entender el texto de manera completa. Comprender implica, en una perspectiva social, posicionarse”* (2005, p.362).

O terceiro grande desafio pragmático relacionado com a Web 2.0 prende-se com o surgimento de **novos géneros textuais e novos comportamentos comunicativos**. Com frequência, nascem novas plataformas de comunicação através da internet e com elas vêm novos significantes (abreviaturas, acrónimos, *emojis*, *gifs*) e até novos comportamentos, que se expressam às vezes através de neologismos (em espanhol, por exemplo, é comum falar de *twitear*, *googlear*, *whatsappear*, etc.). De uma forma natural e muito dinâmica, sempre que surge um novo âmbito de comunicação *on-line*, surge – muitas vezes implicitamente – uma série de novas regras que determinam que comportamentos comunicativos são ou não aceitáveis. Estas normas de adequação são marcadas pelas características da aplicação em questão, mas também pela sua própria história, feita muitas vezes de ciclos curtos e padrões comunicativos que se convertem em tendência durante algum tempo para depois deixar lugar a outros. Assim, a diferença entre um *tweet* e um *e-mail* é determinada tanto pelas características específicas de cada canal (cada *tweet* pode conter no máximo 280 caracteres) como pelas regras implícitas associadas a cada um deles. Por exemplo, ninguém espera receber um *e-mail* de um conhecido onde este expresse de forma curta, subjetiva, injustificada e irónica a sua opinião sobre um assunto de atualidade; já no *Twitter*, um ato de fala deste tipo seria perfeitamente adequado. No *Instagram* podem-se publicar vídeos, mas devem ser curtos, apelativos e centrar a força comunicativa sobretudo na imagem (muitos usuários vêm o *feed* com o telemóvel em silêncio); já no *YouTube*, há milhares de visualizações em *vlogs* que se assemelham a monólogos diante da câmara. Existe uma enorme quantidade de

exemplos destas diferenças, mais ainda se considerarmos os fenómenos comunicativos passageiros que acontecem na internet (dos *challenges* virais aos movimentos como *#metoo*). Cassany e Castellà (2010) defendem que um dos requisitos para compreender criticamente um texto é precisamente reconhecer e participar na prática discursiva, o que envolve saber interpretá-lo segundo o seu género discursivo, reconhecer as características socioculturais próprias do género e identificar o uso que o autor faz da tradição do género (p.370). Nesta ótica, a internet produz diariamente novos objetos de estudo para a pragmática.

1.3.3 Oportunidades para o desenvolvimento da pragmática intercultural

Além dos novos desafios que traz consigo, a web 2.0 também constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento da pragmática intercultural. Com este conceito, o que se pretende é referir de uma forma simplificada a capacidade dos alunos de LE para identificar, interpretar e produzir os elementos pragmáticos e sociolinguísticos que subjazem a comunicação intercultural. Seguindo o modelo de CCI de Byram (1997), a etiqueta “intercultural” envolve a capacidade de descentrar-se e assumir a perspetiva do outro, definir a própria identidade no diálogo com o outro e explorar os significados que se regeneram na comunicação entre realidades culturais diversas.

Uma das mais-valias da web 2.0 é a possibilidade que oferece de interação com uma enorme variedade de textos da língua-alvo. Ao ler esses textos autênticos, os alunos podem passar a conhecer uma série de convenções culturais e desenvolver a sua capacidade para desempenhar diferentes funções comunicativas usando a LE. Outra oportunidade proporcionada pela internet é a facilidade estabelecer contacto com outros falantes da LE. Estas oportunidades de interação são fundamentais para o desenvolvimento de uma série de capacidades, não só do ponto de vista linguístico, mas também pragmático. Além de servirem para o aluno adquirir normas e significados culturais, funcionam como ponto de encontro entre identidades culturais e sociais complexas.

1.3.4 Intercâmbio intercultural *on-line*

Entre os vários contextos digitais favoráveis ao desenvolvimento destas competências, cabe destacar os projetos telecolaborativos interculturais, que podem permitir o desenvolvimento da competência pragmática de uma maneira autónoma, relevante e inovadora.

O intercâmbio intercultural *on-line* (*online intercultural exchange*) pode definir-se como “*the activity of engaging language learners in interaction and collaborative project work with partners from other cultures through the use of online communication tools*” (O’Dowd, 2007, p.4). Esta definição inclui as principais dimensões do conceito, que é muito próximo do de telecolaboração e de ensino intercultural de línguas estrangeiras através da internet.

A palavra *intercâmbio* sublinha a importância da interação e da participação dos estudantes. Esta forma de conceber o ensino das línguas encontra as suas raízes no construtivismo social de Vygotsky e na crença de que “*knowledge is not transferred from tutor to learner but rather constructed through interaction and exchange*” (O’Dowd, 2007, p.30). Segundo esta perspectiva, o ensino de línguas deve centrar-se no aluno e o maior protagonismo possível deve ser atribuído à interação com falantes da língua-alvo. Neste processo, a expressão da própria identidade e o desenvolvimento de relações interpessoais através da L2 também se tornam elementos fundamentais.

A etiqueta *intercultural* revela outro elemento fundamental deste tipo de atividades, e o seu significado vai mais além do simples contacto ou colaboração com alunos de outras culturas. Esta perspectiva, que está em sintonia com o QEER, procura o desenvolvimento da CCI dos estudantes (Byram, 1997). Corbett (2010) resume as destrezas e atitudes que compõem esta competência do seguinte modo: conhecer-se a si próprio e ao outro, saber como relacionar e interpretar significados, desenvolver o sentido crítico, saber como encontrar informação cultural e saber relativizar-se a si próprio valorizando as atitudes e as crenças dos outros (p. 2).

Por último, *on-line* reflete a importância da internet para este tipo de atividades. Tal como assinala Corbett (2010), “*the arrival of the Internet has already reshaped intercultural language education for many learners*” (p.7). Nunca antes os

estudantes de línguas tinham tido uma forma tão simples e tão rápida de aceder a tal quantidade materiais autênticos na língua alvo e de entrar em contacto com falantes nativos dessa língua. Além disso, o uso de ferramentas de comunicação mediada por computadores (*computer-mediated communication tools*) abre um mundo de possibilidades didáticas, tanto para professores como para alunos.

Os projetos telecolaborativos podem assumir diversas formas, variando o tipo de ferramentas de comunicação, o tipo de tarefas ou atividades de interação propostas, o perfil dos participantes (falantes da língua alvo / outros estudantes usando a língua alvo como língua internacional), a língua usada no intercâmbio (só L2 / L1 e L2), a duração, etc. Contudo, a maioria dos intercâmbios pode classificar-se segundo três modelos, que admitem diferentes combinações: o *eTandem*, o *eTwinning* e o modelo *Cultura*. Segue-se uma breve consideração das características e dos princípios de cada um destes modelos.

As formas de telecolaboração que recebem o nome de eTandem consistem basicamente em colocar em contacto dois estudantes provenientes de contextos culturais diferentes, sendo cada um deles falante nativo da língua alvo do seu companheiro. Os alunos têm autonomia para tomar decisões a respeito dos temas e da periodicidade das suas conversas, do tipo de atividades que querem levar a cabo e da forma de *feedback* linguístico que querem adotar. Apesar de não se excluir o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, o modelo eTandem centra-se fundamentalmente nos princípios de reciprocidade e de autonomia do aluno. As duas partes envolvem-se num processo de cooperação no qual ambas são ao mesmo tempo especialistas e aprendizes, ajudando e simultaneamente sendo ajudadas. Durante o processo, potencia-se a autonomia dos alunos, um conceito que Little (1991) define como “*capacity for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action*” (p. 4). Os princípios de reciprocidade e de autonomia convertem o aluno em protagonista do processo de aprendizagem, e assim aumentam as suas possibilidades de êxito.

O modelo eTwinning tem as suas origens na plataforma da União Europeia com o mesmo nome cujo principal objetivo é a criação de uma comunidade de professores que ponham as suas salas de aula em contacto e desenvolvam projetos colaborativos.

O eTwinning não tem quaisquer restrições quanto aos conteúdos, à estrutura ou aos métodos do intercâmbio. Em lugar disso, proporciona aos professores uma coleção de ferramentas úteis e uma rede de potenciais colaboradores, e incentiva as escolas primárias e secundárias europeias a partilhar ideias e a trabalhar e aprender de forma cooperativa. Os projetos desenvolvidos através desta plataforma são elaborados pelos próprios professores ou adaptados de outros projetos disponíveis, e geralmente são projetos interculturais, interlinguísticos e interdisciplinares. A iniciativa eTwinning enquadra-se nas políticas da União Europeia que procuram o fortalecimento da identidade europeia dos estudantes e a modernização da educação.

Por último, o terceiro modelo de telecolaboração deriva do projeto Cultura, criado e desenvolvido por Gilbert Furstenberg, Shoggy Waryn e Sabine Levet em 1997 no Massachusetts Institute of Technology. Este modelo, que foi adotado e adaptado por muitos professores e instituições, põe a ênfase na importância de integrar a cultura na aprendizagem das línguas, não como uma mera coleção de factos que devem ser aprendidos, mas sim como uma capacidade para entender e dialogar com perspectivas culturais diversas. O seu principal objetivo é potenciar o desenvolvimento da CCI, uma vez que, como sugere Byram (1997), *“teaching for linguistic competence cannot be separated from teaching for intercultural competence”* (p. 22). Para aumentar a consciência intercultural e desenvolver a CCI é fundamental potenciar a capacidade dos alunos para identificarem e analisarem criticamente as práticas, crenças e atitudes culturais e para negociarem significados culturais. A comparação cultural tem um papel determinante neste processo, uma vez que constitui a melhor forma de entender outras culturas (Suárez García e Crapotta, 2007). Os fundadores do projeto Cultura definem um procedimento claramente estruturado para a telecolaboração. Em princípio, todos os projetos baseados neste modelo têm como participantes dois grupos de estudantes de dois países diferentes que estudam a língua falada no outro país. Os dois grupos devem pertencer a contextos culturais diversos, mas é importante que os seus contextos escolares, idade e experiências de vida sejam semelhantes. O processo de comparação e análise cultural leva-se a cabo em etapas que permitem aos alunos ir construindo ou questionando as suas percepções sobre a outra cultura e também sobre a sua.

A proposta pedagógica do intercâmbio intercultural *on-line* pode contribuir significativamente para o desenvolvimento dos seus participantes, segundo a visão do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Além de terem que interpretar textos de diferentes tipos e em diferentes línguas ou códigos, os alunos devem pesquisar e avaliar informação, para transformá-la em conhecimento, e também colaborar em diferentes contextos comunicativos digitais. A área de competência de Raciocínio e resolução de problemas é igualmente trabalhada, visto que os alunos devem planificar investigações, gerir projetos e resolver problemas. Também o pensamento crítico e pensamento criativo se desenvolvem, sobretudo no que diz respeito à análise cultural e à elaboração dos produtos que resultem do intercâmbio. O âmbito do relacionamento interpessoal assume uma importância central, tanto pela cooperação a nível local (trabalho em grupos) como pela interação com os colegas de intercâmbio. Por último, é de salientar a oportunidade que os intercâmbios *on-line* proporciona aos alunos para trabalhar com instrumentos tecnológicos, “relacionando conhecimentos técnicos, científicos e culturais”.

Partindo da análise de diferentes projetos de telecolaboração de vários tipos, O’Dowd e Ritter (2006) oferecem um inventário de razões para explicar o fracasso na comunicação que por vezes se verifica neste tipo de iniciativas. Os autores estabelecem quatro níveis diferentes. No nível individual encontram-se razões como o grau de CCI do qual partem os alunos e também a sua motivação e expectativas em relação ao projeto de intercâmbio; no nível da sala de aula ou nível metodológico enquadram-se os problemas na relação entre os professores, a dificuldade em conceber tarefas adequadas e relevantes para ambos os grupos, o procedimento para estabelecer os interlocutores e as dinâmicas próprias de cada um dos grupos envolvidos; no nível socioinstitucional, os autores situam limitações relacionadas com a tecnologia, a organização geral das disciplinas e as diferenças de prestígio entre as culturas e as línguas envolvidas; por último, no nível da interação encontram-se os malentendidos e a tensão que nascem das diferenças culturais quando ao comportamento e ao estilo comunicativo (p.634).

CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O presente trabalho desenvolveu-se como um projeto de investigação-ação (Burns, 2016) para conceber e aplicar diferentes abordagens didáticas que buscassem o desenvolvimento das competências pragmáticas e da competência comunicativa intercultural (Byram, 1997) dos alunos, através de intercâmbios interculturais on-line. Desenvolveram-se dois intercâmbios on-line nos quais os alunos assumiram o papel de investigadores de questões relacionadas com a pragmática desde uma perspetiva intercultural.

2.1. Formulação da questão-problema

As grandes questões que guiaram esta investigação podem-se formular do seguinte modo. Como é que a web 2.0 pode ser usada nas aulas de línguas estrangeiras para favorecer nos alunos uma maior consciência da dimensão pragmática das línguas? Em que medida é que os intercâmbios interculturais on-line podem constituir uma ferramenta privilegiada para o desenvolvimento da pragmática intercultural?

Os principais objetivos deste projeto de investigação-ação eram, portanto: conceber e implementar abordagens didáticas que visassem o desenvolvimento de competências pragmáticas através de tarefas de intercâmbio intercultural on-line; avaliar a evolução das competências pragmáticas dos alunos ao longo do processo; promover a comunicação autêntica intercultural entre pares falantes de outra L1; estimular a reflexão e o questionamento de estereótipos e preconceitos culturais; sensibilizar para a dimensão cultural das línguas e para os seus efeitos na comunicação com membros de outros grupos linguísticos ou culturais.

2.2. Recolha de dados

Ao longo da PES, usaram-se vários instrumentos de recolha de dados, desde diferentes grelhas de observação de aulas (por exemplo, ANEXO 83) à avaliação e

análise do trabalho desenvolvido pelos próprios alunos. Alguns destes instrumentos atendiam ao interesse geral da PES e serviram, a grandes rasgos, para avaliar e orientar a prática pedagógica do professor estagiário, assim como monitorizar a evolução da aprendizagem dos alunos. Dentro deste primeiro grupo, há que destacar os questionários de *feedback* respondidos pelos alunos depois de cada unidade didática lecionada pelo professor em práticas (ANEXO 12, ANEXO 36, ANEXO 48 e ANEXO 64). Outros instrumentos foram criados para compilar dados mais diretamente relacionados com o tema desta investigação. Além dos questionários aplicados aos alunos no início e no final de cada intercâmbio, cuja estrutura se apresenta abaixo, usaram-se, como fonte de dados, vários trabalhos produzidos pelos alunos e as suas publicações nas plataformas de comunicação usadas ao longo dos projetos. No caso do Inglês, merecem especial destaque as resenhas escritas pelos alunos como produto final de um trabalho colaborativo que se explicará no capítulo quatro (ANEXO 75). Na disciplina de Espanhol, foram especialmente tidas em conta as perguntas colocadas pelos alunos portugueses aos interlocutores espanhóis (ANEXO 80), as tabelas utilizadas para analisar e comparar o uso dos *emojis* nos dois países (ANEXO 81) e as breves mensagens de gratidão escritas no final da experiência de intercâmbio (“*qué agradezco / qué he aprendido*”) (ANEXO 82).

Na disciplina de Inglês, antes de começar o intercâmbio, os alunos responderam a um questionário cujo principal objetivo era averiguar a imagem e as expectativas que tinham sobre os Estados Unidos e os seus habitantes. As três atividades deste questionário (ANEXO 70) foram criadas com base nalguns exemplos do já referido projeto *Cultura*¹ e consistiam em associar palavras a algumas ideias (ex. *American dream*) e a completar frases (ex. *Most Americans are...*). O questionário *on-line* de *feedback* sobre o projeto de intercâmbio dividia-se em cinco partes. A primeira convidava os alunos a refletirem sobre a sua participação e envolvimento no projeto; a segunda pretendia averiguar as impressões dos alunos sobre os companheiros de intercâmbio; a terceira incidia nas tarefas levadas a cabo durante o projeto; a quarta, na adequação da plataforma utilizada; e a quinta estava relacionada com os resultados do projeto em termos de aprendizagens. Em cada parte, havia duas perguntas: uma

¹ <https://cultura.mit.edu/>

com um conjunto de enunciados com os quais os alunos deviam mostrar o seu grau de acordo ou desacordo, e outra mais aberta onde os alunos podiam acrescentar outros aspetos importantes da sua experiência (ANEXO 76).

Já na disciplina de Espanhol, antes do início do intercâmbio os alunos responderam a um breve *quiz* sobre alguns aspetos culturais relacionados com a vida de um aluno em Espanha (ANEXO 60). O principal objetivo deste questionário era fazer os alunos perceberem algumas diferenças culturais e assim favorecer a sua curiosidade e motivação para o projeto de intercâmbio que lhes seria apresentado logo depois. No entanto, como fonte de dados, este questionário ajudou a perceber o ponto de partida dos alunos em relação a algumas questões. No final do intercâmbio, os alunos portugueses responderam a um questionário de avaliação sobre o projeto, no qual havia quatro de perguntas (ANEXO 64). As duas primeiras eram grupos de afirmações em relação às quais os alunos deveriam mostrar o seu grau de acordo ou desacordo. O primeiro conjunto tocava aspetos como o grau de participação no intercâmbio, os interlocutores durante o projeto, a ferramenta de comunicação utilizada, entre outros. O segundo conjunto dizia respeito às aprendizagens que se esperava que se pudessem desenvolver durante o intercâmbio e incluía tanto conhecimentos como capacidades. A terceira pergunta era mais aberta e pedia aos alunos para completarem uma série de afirmações a partir da própria experiência no intercâmbio. A quarta pergunta era totalmente aberta (*¿Algo más que quieras comentar?*).

CAPÍTULO 3 - ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3.1. Caracterização da escola cooperante

3.1.1. Caracterização geral

O Colégio Marista de Carcavelos (CMC) é caracterizado pela procura constante da excelência do e pelo ensino. Pertence à Congregação dos Irmãos Maristas e oferece aos alunos e às suas famílias uma componente sólida de formação e vivência cristã e humana. Seguindo o lema do fundador da Congregação, São Marcelino Champagnat, o colégio procura formar «bons cristãos e virtuosos cidadãos», através de uma pedagogia integrada em que fé, cultura e vida se harmonizam. O CMC funciona em regime de autonomia pedagógica e distingue-se tanto pela qualidade dos seus meios materiais como pela estabilidade e excelência do corpo docente e não docente. Conta com um grande número de parcerias estratégicas com diversas instituições universitárias e de investigação, e colabora de forma consistente com várias entidades no campo da solidariedade. O CMC oferece também inúmeras possibilidades de atividades extracurriculares, tanto desportivas como culturais.

3.1.2. Caracterização física

A estrutura física do colégio é constituída, fundamentalmente, por quatro edifícios: o edifício do ensino Pré-Escolar, o edifício central, o Pavilhão Gimnodesportivo e o Auditório. Tanto o edifício do Pré-Escolar como o edifício central, onde se encontram os restantes ciclos, contam com cozinha, refeitório, enfermaria, ginásio próprio e gabinetes para os diversos serviços, além de zonas verdes, parques infantis, diversas zonas de recreio e campos desportivos. Para além das salas de aula correspondentes às diversas turmas, todas equipadas com computador, projetor e sistema de som, existem salas específicas para a Educação Musical, para a Educação Visual e Tecnológica, diversos laboratórios de Física, Química, Biologia e Informática, e um Centro de Recursos, onde se inclui a Biblioteca e a Mediateca. No edifício principal encontram-se ainda uma zona reservada aos serviços de gestão e administração, salas de trabalho e convívio para os professores, um bar, uma papelaria/reprografia, salas para grupos diversos (Associação de Pais, Associação de Alunos, Clube dos Avós), uma

capela, salas de pastoral/catequese e outras salas para diversas atividades extracurriculares. O pavilhão gimnodesportivo, além do ringue principal e das respetivas bancadas, conta com uma parede de escalada, com salas para diferentes modalidades (dança, ginástica, judo...) com um clube de exercício e saúde e com uma sala multiusos com cerca de 200 lugares. No exterior, além de mais de uma dezena de campos desportivos (futebol, basquetebol, voleibol, ténis...), existe um campo de futebol 11 de relva sintética. O Auditório tem uma capacidade de 560 lugares e inclui diversas salas de apoio.

3.1.3. Caracterização da população estudantil e famílias

O CMC apresenta uma população estudantil de ambos os sexos, num total de cerca de 1.600 alunos, com idades compreendidas entre os 3 e os 18 anos (do Ensino Pré-Escolar ao Ensino Secundário). No pré-escolar existem sete salas; no primeiro ciclo, três turmas por cada nível de ensino; no segundo, terceiro e ensino secundário, cinco turmas por cada nível de ensino. Os alunos provêm, fundamentalmente, das freguesias de Carcavelos e Parede. Uma boa parte dos estudantes que conclui o Ensino Secundário, frequenta-o desde o Ensino Básico ou, mesmo, desde o Ensino Pré-Escolar. Os alunos pertencem a famílias cujo estrato socioeconómico é médio ou médio-alto e cujos pais possuem maioritariamente uma licenciatura ou equivalente, ou que exercem profissões liberais com sucesso.

3.2. Modelo pedagógico marista

O CMC define que a finalidade do Projeto Educativo Marista é ajudar o aluno a integrar-se plenamente na sociedade. Numa concepção pedagógica que situa o aluno como principal protagonista da sua própria educação, o CMC trata de responsabilizá-lo, como pessoa, “para responder positivamente às influências do meio em que vive, proporcionando-lhe os meios necessários e adequados para a sua educação integral, em constante colaboração com a família” (“Missão, Visão e Valores”, 2017).

O CMC pertence a uma rede internacional de instituições educativas que dependem da Província Marista Compostela. Nos últimos anos, esta rede tem impulsionado uma série de projetos que visam a mudança metodológica e a inovação pedagógica. Além das características próprias da pedagogia Marista, muito

relacionadas com a identidade católica dos seus centros, o modelo pedagógico adoptado e promovido pela Província Marista Compostela baseia-se na teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 1975) e procura o desenvolvimento de uma cultura de pensamento entre os alunos, nomeadamente através da integração no ensino de rotinas e destrezas de pensamento, mapas mentais e estratégias de metacognição. Outro alicerce do modelo pedagógico seguido pelo CMC é a aprendizagem cooperativa, baseada nos princípios de interdependência positiva, participação equitativa e responsabilização individual. Também a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem-serviço e a preocupação por uma avaliação autêntica e orientada à aprendizagem entram nas preocupações do dito modelo pedagógico.

3.3. A instituição Marista

A Congregação dos Irmãos Maristas, fundada em 1817 em Lyon (França), detém aproximadamente 500 escolas básicas e secundárias, em cerca de 80 países dos cinco continentes, participando na educação de sensivelmente meio milhão de crianças e jovens. A instituição, que também dirige 30 centros de ensino superior, mais de 200 obras sociais, catorze hospitais, seis editoras e várias ONGs, tem a educação, os direitos da infância, a solidariedade e a evangelização como pilares fundamentais da sua missão. Esta dimensão marcadamente internacional e intercultural da Instituição tem vindo a ser cada vez mais valorizada e favorecida, como demonstram vários documentos internos da Congregação. É especialmente relevante um dos compromissos assumidos no último Capítulo Geral²: construir redes de missão marista no nível das unidades administrativas, regiões e administração geral, que favoreçam a inovação e a renovação das propostas de educação e evangelização (Instituto dos Irmãos Maristas, 2017).

² O XXII Capítulo Geral da Congregação dos Irmãos Maristas teve lugar em Rionegro (Colômbia) nos meses de setembro e outubro de 2017 (40 dias de duração). O autor deste relatório foi um dos dois portugueses que participaram nesta assembleia internacional, com representantes de todas as regiões onde a Congregação está presente. Tratou-se de uma experiência muito rica de conhecimento e diálogo intercultural que influenciou de forma muito significativa no desenvolvimento da PES e na eleição do tema do relatório.

CAPÍTULO 4 – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

4.1. Organização e desenvolvimento da PES

Depois de estabelecido o protocolo de colaboração entre a FCSH e o CMC, houve uma primeira reunião entre o professor em práticas e as professoras orientadoras do colégio, onde todos se apresentaram e expuseram as suas motivações, preferências e limitações quando ao desenvolvimento da PES. Dialogou-se, entre outras coisas, sobre as turmas em que poderia ter lugar a observação e lecionação de aulas, respeitando as diretrizes da faculdade e tratando de assegurar a compatibilidade dos horários. Também se dedicou algum tempo a analisar e calendarizar as diferentes tarefas a realizar pelo estagiário (observação e lecionação de aulas, dinamização de atividades, assessoria de Direção de Turma...). Houve, ao longo da PES, outras reuniões com as duas orientadoras em conjunto e várias com cada uma, onde todas estas questões se continuaram a definir com mais pormenor.

Quanto à disciplina de Inglês, além da observação de algumas aulas numa turma do nono ano, a PES centrou-se numa turma do oitavo ano e noutra do décimo primeiro ano. Em ambas, houve um período de observação de aulas com diferentes focos, algumas intervenções didáticas esporádicas e um período de lecionação. O projeto de intercâmbio intercultural *on-line*, que se apresenta no apartado 4.4.1 deste relatório, levou-se a cabo com a turma do décimo primeiro ano.

Em Espanhol, por não haver no colégio nenhuma turma do ensino secundário na disciplina, a PES realizou-se, principalmente, em duas turmas do terceiro ciclo, uma do sétimo e outra do oitavo, escolhidas pelo critério da compatibilidade horária com as turmas de Inglês. O projeto de intercâmbio (ver apartado 4.4.2) levou-se a cabo com a turma do sétimo ano.

No que diz respeito à intervenção na escola e à relação com o meio, cabe destacar a participação no Clube do Espanhol, a colaboração na organização da Semana das Línguas e a colaboração na conceção e realização de ações formativas para alunos e professores. Sobre estas atividades tecem-se alguns comentários no apartado 4.5 deste relatório.

4.2. PES na disciplina de Inglês

4.2.1. 8ºB

Breve descrição da turma

A turma era composta por 28 alunos, sendo metade de cada sexo. Tanto na observação como na lecionação de aulas, verificou-se que os níveis de energia e de participação eram bastante elevados, mas que isso frequentemente originava certa agitação e dispersão. Em várias ocasiões, a professora orientadora tinha que interromper o ritmo normal das atividades para se dirigir à turma na sua globalidade ou a alguns alunos em particular no sentido de repreendê-los ou fazê-los refletir sobre alguns comportamentos inadequados (ver, por exemplo, ANEXO 85). Quanto ao conhecimento da língua inglesa e às capacidades comunicativas, notou-se uma grande disparidade entre alguns alunos, que ficou patente, por exemplo, nas suas apresentações orais. Enquanto alguns alunos demonstravam um bom domínio da língua, tanto na compreensão e produção escrita como na interação oral, outros tinham dificuldades mesmo para entender as instruções dadas em inglês. Outro desafio para a docência era a falta de motivação e entusiasmo demonstrada repetidamente por vários alunos.

Trabalho desenvolvido

Depois da observação de aulas de Inglês desta turma durante o primeiro período, acordou-se com a professora orientadora a realização de uma atividade que servisse para tomar contacto com os alunos, ensaiar o modelo de planificação de aulas e continuar assim a preparação para lecionação de uma unidade didática mais adiante. A planificação e avaliação desta atividade, especialmente relevante por ter sido a primeira, podem-se encontrar em documentos anexos (ANEXO 1 e ANEXO 2).

Unidade didática “Hit the road!”

Esta unidade didática, que adotou o nome da unidade 4 do manual “*Your Turn 8*”, que lhe serviu de apoio, foi concebida com o objetivo principal de preparar os alunos para comunicar em contextos de viagem e para falar sobre experiências relacionadas com esse âmbito. Houve uma preocupação por abordar o tema das viagens e do turismo a partir de uma perspectiva de sustentabilidade, em linha com

um dos princípios do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017, p.9). O plano de unidade e todos os planos de aula encontram-se em anexo (ANEXO 3 - ANEXO 8), assim como as ferramentas e estratégias utilizadas para avaliar o progresso dos alunos ao longo da unidade.

Da planificação, lecionação e avaliação desta unidade, destacam-se alguns elementos especialmente positivos: a diversidade de tarefas e as transições lógicas entre elas; a introdução de alguns vídeos relevantes e sugestivos nas aulas; a leitura de textos autênticos através da internet (partindo de uma tarefa bem definida e uma ou mais páginas web de referência); a estratégia de usar informação relativa aos alunos nos exemplos para ilustrar aspetos gramaticais; o hábito de entrar na sala de aula antes da hora, deixar tudo preparado e acolher os alunos à porta; a clareza e diversidade de formas com que foram dadas as instruções e explicações. Como pontos a melhorar, destacaram-se, por exemplo, os seguintes: preparar menos atividades por sessão para assim poder explorar melhor cada uma delas; simplificar ou clarificar alguns processos, para evitar que a diferença de ritmos gere tanta dispersão. Para uma análise mais completa, ver ANEXO 14.

O objetivo do desenvolvimento da competência pragmática intercultural trabalhou-se especialmente na terceira aula da unidade (ANEXO 6), através da atividade de comunicação numa situação de compra de bilhetes. De forma indireta, outras atividades da unidade, como o visionamento de um exemplo clássico do humor inglês (Mr. Bean), a leitura de uma página web em inglês sobre turismo sustentável e a escrita de uma narrativa de viagem, permitiram o contacto dos alunos com diferentes convenções pragmáticas.

4.2.2 11º1D

Breve descrição da turma

A turma era composta por 19 alunos, dos quais apenas três do sexo feminino, do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. Durante o período de observação, a turma manteve um ambiente tranquilo e os alunos evidenciaram um bom ritmo de trabalho, respondendo de forma positiva às atividades propostas pela

professora. Contudo, com certa frequência, percebeu-se alguma passividade da parte de um grupo reduzido de alunos que, além de mostrar pouco entusiasmo, revelava pouco empenho nas tarefas de aprendizagem. Os alunos mostraram-se habituados a diferentes padrões de interação, desenvolvendo-se de forma satisfatória em momentos de trabalho autónomo e cooperativo, mesmo quando as tarefas propostas eram mais complexas e requeriam criatividade. No entanto, verificou-se que vários alunos tendiam a comunicar entre si em português.

Trabalho desenvolvido

Unidade didática “*A brand new world*”

Depois da observação de aulas da turma ao longo do primeiro período, acordou-se que o professor em práticas criasse uma unidade didática a ser desenvolvida ao longo de boa parte do segundo período. A dita unidade devia respeitar os principais conteúdos temáticos e linguísticos da unidade 3 do manual *Link up 11* (“*The Consumer Society*”) e apoiar-se nele sempre que pertinente, sem perder a originalidade das propostas e dos materiais. As críticas e sugestões da professora orientadora ajudaram a moldar a proposta inicial e a introduzir alterações significativas durante o desenvolvimento da unidade. Este trabalho de planificação e edição das propostas poderia ter sido ainda mais enriquecedor se o professor estagiário tivesse cumprido com mais rigor os prazos estabelecidos, dando assim margem para mais melhoramentos.

A unidade didática recebeu o nome de “*A brand new world*”, num jogo de palavras que remete para alguns dos seus conteúdos temáticos: por um lado, o mundo das marcas, da publicidade e do marketing; por outro lado, a necessidade de transformar o mundo através do desenvolvimento da ética da produção, comercialização e consumo de bens. Além destes temas, foram abordados outros temas referidos no domínio de referência do programa de Inglês do 11º ano (e agora nas áreas temáticas/situacionais das Aprendizagens Essências de Inglês) titulado “O jovem e o consumo”, tais como os hábitos de consumo (moda e vestuário, entretenimento...), a criação da imagem (marcas e logos, padrões de beleza e de comportamento) e a defesa do consumidor (publicidade enganosa e ação direta do consumidor).

A unidade dividiu-se em três grandes blocos, cada um deles com um título, um tema principal e uma série de objetivos associados. No primeiro, *Branded world*, centrado mais diretamente no consumismo, pretendia-se preparar os alunos para entender, descrever, analisar criticamente, discutir e explicar as causas e os efeitos do consumismo e outros fenómenos relacionados, especialmente nos jovens. O segundo bloco, *Fall in line*, lidava mais diretamente com o tema da publicidade, treinando os alunos para interpretar, criticar e produzir mensagens publicitárias, tendo em conta as dimensões semiótica, pragmática e intercultural. Integrado neste segundo bloco, estava o intercâmbio intercultural online com um grupo de alunos de uma escola em Miami, Florida (Estados Unidos da América), apresentado em pormenor mais à frente neste relatório. Por último, no bloco *Behind the brands* refletiu-se sobre a dimensão ética da sociedade do consumo, levando os alunos a reconhecer violações dos direitos humanos e problemas ecológicos causados por grandes multinacionais e a sugerir formas para potenciar o consumo ético. Encontram-se em anexo todos os materiais desta unidade, nomeadamente o plano de unidade (ANEXO 15), os planos de aula (ANEXO 16 - ANEXO 29), alguns dos materiais didáticos que se criaram (ANEXO 30 - ANEXO 35), o *feedback* dos alunos sobre a unidade (ANEXO 36), e uma reflexão do professor estagiário sobre o trabalho desenvolvido (ANEXO 37).

As atividades concebidas para o desenvolvimento da competência pragmática foram levadas a cabo, sobretudo, no contexto do intercâmbio intercultural, pelo que serão tratadas mais adiante. Ao longo de toda a unidade, houve uma preocupação por usar textos autênticos, geralmente multimodais, que foram analisados em função do seu propósito pragmático no contexto cultural ao que se dirigiam. Além da estrutura dos textos, tiveram-se em conta os pressupostos culturais com os que jogavam e os significados culturalmente marcados dos elementos extralinguísticos presentes. Vários destes eram textos publicitários.

O trabalho desenvolvido com esta turma incluiu ainda a criação de um teste de *Reading* e *Writing*, partindo da estrutura proposta pela professora orientadora, mas usando textos autênticos e concebendo as atividades de raiz.

4.3. PES na disciplina de Espanhol

4.3.1. 8ºA

Breve descrição da turma

A turma era composta por 27 alunos, sendo 12 do sexo feminino. Tanto durante o período de observação como de lecionação revelaram níveis bastante elevados de interesse e participação nas atividades propostas em aula. Como exemplo, numa das aulas observadas, em que o foco de observação foi a participação dos alunos, apenas um aluno não participou oralmente.

Durante todo o tempo de contacto com a turma, não houve nenhum caso assinalável de indisciplina, e as sessões decorreram quase sem necessidade de interrupções. Os níveis de energia eram elevados, mas orientados principalmente ao desenvolvimento das tarefas. Quanto ao aproveitamento, pode-se classificar globalmente como bom. Dois alunos mereceram especial atenção por revelarem, apesar de nem sempre o manifestarem abertamente, dificuldades na compreensão e aplicação de conhecimentos.

Trabalho desenvolvido

Inicialmente concebida como uma atividade para levar a cabo numa aula, “*A la hora de comprar*” converteu-se numa unidade didática desenvolvida ao longo de quatro sessões de 90 minutos (ver ANEXO 39). Parcialmente baseada na Unidade 3 do manual *Pasapalabra 8*, a unidade organizou-se tematicamente em torno ao tema das compras. Depois de uma primeira aproximação aos nomes de diferentes produtos e lojas, os alunos exploraram textos multimodais autênticos de algumas páginas web de lojas e falaram de possíveis compras usando o condicional. Depois, trabalharam com vários atos de fala que podem ser usados para desempenhar as diferentes funções comunicativas comuns na interação entre cliente e vendedor, e culminaram este trabalho com a representação em grupos de diferentes situações comunicativas em lojas. Esta sequência de atividades foi especialmente relevante pela relação que guarda com o tema do presente relatório. A unidade terminou com uma aproximação ao tema das compras desde uma perspectiva ética, com a análise de dois vídeos sobre o consumo responsável e a elaboração de um cartaz publicitário a alertar para os

problemas do consumismo. Os planos de aula e alguns materiais desenvolvidos para esta unidade encontram-se em anexo (ANEXO 40 - ANEXO 47).

No final da unidade, todos os alunos concordaram que tinham aprendido coisas úteis e a grande maioria afirmou que as atividades lhe tinham parecido motivadoras. Quanto aos conteúdos ou capacidades aprendidos, quase todos os alunos referiram os diálogos entre clientes e vendedores numa loja (palavras e expressões utilizados), sendo que um deles explicita algumas das funções comunicativas (*“como pedir ayuda en la tienda, aceptar y rechazar ofertas”*). Três alunos referem que aprenderam sobre os problemas do consumismo e a necessidade de um consumo mais responsável, e apenas referiu ter aprendido como elaborar uma mensagem publicitária. Outros mencionaram ainda o vocabulário relacionado com nomes de lojas e produtos. Quanto ao funcionamento das aulas, os alunos destacaram o dinamismo (*“me há gustado no estar tanto tempo parado”*) e a diversidade das atividades, os trabalhos levados a cabo em grupo e a representação diante da turma dos role-plays (ANEXO 49). Do ponto de vista do professor, reforça-se a importância da abundância e variedade de oportunidades de participação ativa na sala (perguntas em aula, atividade em computadores, role-plays...). Também se destacou de maneira positiva a relação entre professor e alunos e a gestão do comportamento na sala de aula (ANEXO 50).

4.3.2 7ºC

Breve descrição da turma

A turma era composta por 30 alunos, dos quais 17 do sexo masculino. Durante o período da PES, alguns alunos da turma foram alvo de várias sanções disciplinares por problemas de conduta. Surpreendentemente, o comportamento mostrado pela turma das aulas de Espanhol, tanto com a professora orientadora como com o professor em práticas, nada tinha a ver com o que, aparentemente, acontecia em outras disciplinas. Em parte, isto pode ter a ver com o ritmo de trabalho marcado pela professora de Espanhol, que requeria um empenho continuado da parte dos alunos, sem ser demasiado cansativo. Este fator, assim como a variedade do tipo de tarefas, terão tido um impacto positivo na atitude dos alunos dentro da sala de aula.

De forma geral, a turma revelou interesse, motivação e uma participação bastante ativa nas atividades de aprendizagem. Duas alunas mereceram especial atenção, uma delas por ter um Projeto Educativo Individual (ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, entretanto redefinido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018) para contrariar as fragilidades ao nível da compreensão e aplicação de conhecimentos, e outra que requeria um acompanhamento mais próximo do professor para manter o foco no trabalho.

Trabalho desenvolvido

A intervenção didática com a turma do 7ºC deu-se, principalmente, em três momentos: uma primeira sessão, desenvolvida ainda no primeiro trimestre em torno ao tema do Natal e dos Direitos das Crianças (ANEXO 38); uma unidade didática composta por oito sessões (quatro de 90 min. e quatro de 45 min.) e titulada “*Mis rutinas*” (ANEXO 51); e outra, mais breve, lecionada no final do ano letivo, titulada “*De compras*” (ANEXO 66 - ANEXO 68).

Do primeiro contacto com a turma, destacaram-se vários aspetos positivos, tais como a variedade de materiais e tarefas, o contacto com uma amostra de língua autêntica e atual, o conteúdo no nível de valores, coerente com o ideário do colégio e, por último, a motivação e satisfação manifestadas pelos alunos. Quanto aos aspetos a melhorar, sublinhou-se a necessidade de um cálculo mais realista do tempo dedicado a cada atividade, de modo a evitar pressas e poder explorar mais o potencial de cada material. Destacou-se também a importância de ajustar a dificuldade das tarefas propostas ao nível dos alunos, entre outras áreas de melhora.

A unidade didática “*Mis rutinas*”, baseada na Unidade 3 da Parte 2 do manual *Pasapalabra 7*, procurou tratar os mesmos conteúdos linguísticos e trabalhar as mesmas funções comunicativas adotando metodologias de trabalho cooperativo e privilegiando a interação com textos autênticos e com falantes de espanhol. Procurou-se que os alunos desenvolvessem as destrezas que lhes permitissem: falar sobre ações quotidianas, indicar a hora exata e aproximada, expressar frequência (através de marcadores temporais) e ordenar a informação (através de alguns marcadores de

discurso). Quanto à gramática, o enfoque estava no presente de indicativo, nos verbos reflexivos e nos verbos irregulares. Esta unidade incluiu o intercâmbio intercultural *on-line* com uma turma de alunos da mesma idade em Espanha e praticamente todas as atividades estavam contextualizadas nesse intercâmbio. No apartado 4.4.1 apresenta-se uma visão mais completa do trabalho desenvolvido nas aulas desta unidade.

O professor em práticas lecionou ainda duas aulas (90 min. + 45 min.) no final do terceiro período que, curiosamente, coincidiram, quanto ao tema, com a unidade desenvolvida no oitavo ano. Ao longo das duas sessões, tentou-se que os alunos fossem capazes de identificar e usar vocabulário relacionado com nomes de lojas e produtos, fazer referência a situações do passado e reconhecer expressões utilizadas habitualmente para interagir ao comprar algo. Procurou-se, ainda, continuar a convidar os alunos a refletirem sobre questões pragmáticas, agora fora do contexto do intercâmbio. Isto conseguiu-se de forma muito simples através do estudo do significado comunicativo da palavra “*perdón*” em quatro contextos diferentes, todos eles de interações em lojas.

4.4. Abordagens didáticas para o desenvolvimento da pragmática intercultural 2.0

O trabalho dedicado ao desenvolvimento da consciência pragmática e intercultural dos alunos centrou-se especialmente nos dois projetos de intercâmbio *on-line* com alunos de uma escola nos Estados Unidos e outra em Espanha, nos que participaram as turmas do 11º1D de Inglês e do 7ºC de Espanhol, respetivamente.

O primeiro passo consistiu em esboçar uma primeira proposta para a estrutura, plataforma, atividades e temas dos intercâmbios, tendo em conta, por um lado, os objetivos e domínios temáticos do programa das disciplinas, assim como os constrangimentos normais da planificação de cada turma e, por outro lado, o propósito de favorecer o desenvolvimento de competências pragmáticas interculturais. Além do interesse linguístico e cultural de comunicar com falantes das línguas alvo, houve outros critérios que guiaram o desenho dos intercâmbios, de modo a torna-los relevantes tanto para os alunos portugueses como para os estrangeiros: estar cimentados em princípios construtivistas; constituir uma oportunidade para

analisar criticamente práticas, crenças e atitudes culturais e para questionar preconceitos e ideias falsas sobre outras culturas; levar os alunos a questionar as próprias crenças, desenvolver o sentido de identidade e ampliar horizontes; aproveitar o potencial da colaboração com colegas de outra cultura como experiência gratificante a nível intelectual e emocional; explorar a metodologia baseada na comunicação e no uso de ferramentas digitais, que pode favorecer a motivação dos alunos.

Escolheram-se duas escolas Maristas que manifestaram interesse em participar no intercâmbio e onde havia um professor entusiasmado com o projeto. Enviou-se a cada um desses professores a proposta inicial, redigida na sua língua (ANEXO 69 e ANEXO 78) e iniciou-se um diálogo, sobretudo através de videoconferência, para esclarecer as dúvidas relacionadas com a natureza, o conteúdo e a organização dos projetos, e aferir as alterações que se deviam introduzir para tornar as atividades mais relevantes para os alunos das escolas colaboradoras. Ao longo do intercâmbio, continuaram-se a fazer ajustes, devido aos condicionalismos das escolas e das próprias turmas. A comunicação entre os professores foi praticamente contínua, através de *e-mail* e outras plataformas, para informar em que ponto se encontravam os trabalhos dos alunos, pedir esclarecimentos ou sugerir alterações ao plano inicial.

4.4.1. Intercâmbio com a *Christopher Columbus High School*

A *Christopher Columbus High School* é uma escola secundária privada católica que pertence à Congregação dos Irmãos Maristas. Situada em Miami, esta escola é frequentada apenas por rapazes, o que, na ótica do seu diretor, David Pugh, favorece um ambiente livre de estigma e estereótipos e dota a educação de um forte componente ativo e competitivo³. O professor com quem se estabeleceu contacto foi Keith Crossman, coordenador do departamento de Inglês da escola, que decidiu que o grupo ideal para participar no intercâmbio seriam os alunos da *National English Honor Society*, alunos com competências e entusiasmo destacados no âmbito da língua, da leitura e da escrita. Ao pertencer ao clube, os alunos devem prestar algum serviço relacionado com esse campo e foi nesse contexto que o professor Crossman justificou

³ <https://www.columbushs.com/page/about-us/why-all-boys>

a sua participação no intercâmbio. Tal como previsto pelo professor de Miami, ao longo do intercâmbio os seus alunos mantiveram o empenho e ofereceram observações inteligentes, complexas e ponderadas aos interlocutores portugueses.

Neste projeto, os alunos foram convidados a colaborar na análise de anúncios publicitários em vídeo, dando atenção aos elementos semióticos, à pragmática da mensagem publicitária e aos pressupostos e implicações culturais presentes. Para a turma portuguesa, o intercâmbio fez parte da unidade didática anteriormente apresentada. Pela sua estrutura, o projeto envolvia várias das ações estratégicas de ensino sugeridas no documento das Aprendizagens Essenciais de Inglês, nomeadamente estratégias que requeriam dos alunos: ações de comunicação unidirecional e bidirecional; ações de resposta, apresentação, questionamento e iniciativa; questionamento de uma situação; elaboração de questões para os pares, sobre temas diversificados (Ministério da Educação, 2018).

Tanto os alunos de Carcavelos como os de Miami trabalharam organizados em seis grupos, de modo que cada grupo tinha um grupo correspondente na outra escola. A plataforma de comunicação escolhida foi o *Padlet*⁴, um mural digital onde cada grupo foi publicando os resultados de cada uma das etapas do intercâmbio, assim como as reações às publicações dos colegas.

Quanto às atividades, o intercâmbio incluiu, para os alunos portugueses, a criação de uma marca, com os respetivos logótipo e slôgane, e a análise de um anúncio publicitário em vídeo que os alunos de Miami considerassem, por algum motivo, especialmente interessante e revelador de temas especialmente Americanos. Ambas as atividades se realizaram através de uma sequência organizada de passos e em diálogo contínuo com os alunos estado-unidenses, que davam *feedback* aos colegas de Portugal. O ANEXO 15 oferece uma visão mais pormenorizada da sequência das atividades, que são descritas com pormenor nos planos de aula e nos materiais produzidos.

Segundo as respostas dos alunos ao questionário de avaliação do intercâmbio, cujos resultados se apresentam e se discutem com mais pormenor no ANEXO 77, a

⁴ https://padlet.com/fabioliveira_fms/exchangewall

maioria deles tinha altas expectativas quanto a este projeto. Mais de dois terços dos alunos dizem ter-se mantido motivados ao longo do processo e quase todos afirmam ter participado ativamente nas tarefas do intercâmbio. No entanto, os dados da plataforma revelam que a participação real dos alunos foi menor que a manifestada através do questionário. É impossível aferir quantas publicações foram lidas pelos alunos, mas os comentários publicados pelos alunos portugueses foram poucos e, em alguns casos, superficiais. Existe uma discrepância entre o grau de motivação e interesse manifestado pelos alunos e a participação real nos espaços de interação do intercâmbio. Um dos alunos refere mesmo *"I was motivated when I was working, although I didn't participate that much"*. Uma das possíveis explicações para esta falta de participação ou empenho tem a ver com o tipo de interação proposta, que não foi percebida por alguns alunos como interação "direta" ou "real". A este respeito, é interessante o comentário de um aluno que disse: *"I thought we were going to interact directly with the American students, for example with a video in Skype or Facetime..."*.

De qualquer modo, praticamente todos os alunos concordaram que participar no intercâmbio foi uma experiência positiva e enriquecedora. Alguns explicaram porquê: *"we were able to "interact" with students from another country with another culture"*; *"it was an interesting experience, as I could talk and receive feedback from different perspectives"*; *"this exchange project was very interactive"*.

Quanto às atividades levadas a cabo durante o intercâmbio, considerados globalmente, os dados mostram que as atividades do intercâmbio foram vistas como interessantes, motivadoras e desafiantes pela maioria dos alunos. Também se pode concluir que, pelo menos do ponto de vista dos alunos, as tarefas ajudaram a aprender a interpretar e a criar mensagens publicitárias mais do que a favorecer a interação entre os participantes e o desenvolvimento da consciência e do diálogo intercultural. Um aluno fez questão de valorizar a variedade de tarefas: *"Tasks were very varied and that helped me creating a good perspective (...) tasks weren't monotonous and that for me is very important"*.

A respeito da plataforma de comunicação usada durante o intercâmbio, *Padlet*, escolhida por ser simples, fácil de usar, por permitir a partilha de texto, imagens, vídeos, links, e por oferecer a possibilidade de reação e interação, através de sistemas

de “like” e de comentários, as respostas dos alunos apoiam a escolha deste meio. A maioria dos alunos concordou que a plataforma *Padlet* pareceu intuitiva e fácil de usar. Contudo, na sala de aula vários alunos revelaram algumas dificuldades no acesso à plataforma, na publicação de ficheiros, na escolha do formato mais indicado para cada publicação, etc. Paralelamente, foram poucos os que exploraram as potencialidades da plataforma, além das indicações diretas do professor. Esta constatação levanta algumas dúvidas sobre a suposta literacia digital das gerações mais jovens. Também os companheiros norte-americanos tiveram algumas dificuldades com a plataforma. Em duas ocasiões, o professor de Miami comunicou que alguns grupos portugueses não tinham publicado os seus trabalhos, quando na realidade o que acontecia é que os estavam a procurar no sítio errado. Neste ponto, poder-se-ia ter adotado algumas medidas preventivas, tais como enviar antes do início do intercâmbio um plano pormenorizado ao professor estado-unidense, especificando onde e como se deveria publicar nas diferentes etapas do intercâmbio. Quanto aos alunos, além das instruções dadas, poder-se-ia ter pensado numa formação mais exaustiva sobre o uso de *Padlet*. Ainda assim, as respostas ao questionário de avaliação do projeto revelam que a escassa interação que se verificou não se deveu principalmente à plataforma adotada, mas talvez ao grau de motivação ou disponibilidade dos alunos.

Quanto aos interlocutores durante o projeto, de um modo global, os dados do questionário sugerem que a escolha dos interlocutores para o projeto terá sido acertada, tendo contribuído para a motivação dos alunos e o bom funcionamento do intercâmbio. Quase todos concordaram que os colegas de Miami deram um *feedback* construtivo ao longo do projeto, e alguns alunos acrescentaram que os colegas “*were very active*”, “*kind, friendly, nice, good partners*”, “*helpful*”, “*committed*”. A diversidade do grupo de alunos de Miami, manifestada, por exemplo, nos seus nomes, e o facto de ser um grupo apenas masculino pode ser considerado uma riqueza adicional, pelo facto de levar os alunos portugueses a questionarem as suas ideias prévias sobre os Estados Unidos ou os estado-unidenses (por exemplo, a suposição que num país cultural e socioeconomicamente desenvolvido as escolas são sempre mistas).

Alguns alunos manifestaram, tanto no questionário como na sala de aula, que foram surpreendidos pela origem supostamente mexicana dos companheiros de intercâmbio. Porém, enquanto um acrescentou *“but it doesn’t matter because they were helpful and nice with us”*, o outro expressou *“I was a little disappointed”*. Estas respostas reforçam aquilo que já se manifestara no questionário breve aplicado aos alunos portugueses antes do início do intercâmbio, quanto às expectativas acerca dos colegas de Miami. A abundância de nomes latinos (Jesús, Francisco, Eduardo, etc.) surpreendeu-os e deu origem a afirmações como *“I thought they were American, so I was a little disappointed knowing they were half Mexican, half American”*.

Este aparente desencontro entre as expectativas dos alunos e a realidade do grupo estado-unidense pode ter sido especialmente enriquecedor, do ponto de vista do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. É interessante notar que em nenhum momento os alunos de Miami com nomes ou apelidos de origem hispana se identificaram como sendo mexicanos ou de ascendência mexicana. Uma vez mais, o que funcionou foi o preconceito dos alunos portugueses, a noção desfasada da realidade que faz corresponder a um determinado nome uma determinada nacionalidade. As respostas dos alunos portugueses ao questionário prévio revelam que esperavam encontrar também estudantes do sexo feminino entre os colegas de intercâmbio. Nas palavras dos alunos, a ideia de uma escola só de rapazes parece incompatível com as expectativas em relação à educação num país desenvolvido como os Estados Unidos e foi classificada como algo “do passado”. A propósito da ausência de estudantes do sexo feminino no grupo de Miami, um aluno comenta: *“it would have been interesting if the other school had girls too, because they can give us different opinions”*. Informalmente, alguns alunos portugueses fizeram comentários que sugerem que a presença de participantes de ambos sexos também teria efeitos positivos na sua motivação.

Voltando ao questionário de avaliação do intercâmbio, ante a afirmação *“The way the Exchange partners have commented on our posts confirmed my expectations about American people”*, a maioria dos alunos respondeu que nem concordava nem discordava. Contudo, o contraste entre as respostas a este questionário e as expectativas dos alunos portugueses manifestadas no questionário preenchido antes

do início do intercâmbio, sugerem algo diferente. Ao completar a frase *“What I like the least about American people is...”*, alguns alunos tinham respondido *“their arrogance, their sense of superiority”, “that they only think about themselves”, “their egocentrism”*... No entanto, depois do intercâmbio a maioria reconheceu que os colegas estado-unidenses tinham dado um *feedback* construtivo e mostrado atitudes positivas. Por outro lado, a contradição não parece tão acentuada se se tiver em conta que já no questionário prévio vários alunos portugueses tinham identificado que consideravam que a maioria dos americanos eram *“nice people”* e que gostavam do facto deles serem *“nice and funny”*.

Importa dedicar especial atenção aos resultados do projeto em termos de aprendizagens dos alunos. Neste sentido, é útil analisar as respostas a uma pergunta do questionário de avaliação do projeto em que os alunos deviam refletir sobre o impacto do intercâmbio sobre cada uma de oito aprendizagens selecionadas previamente para este fim, por serem consistentes com os objetivos do projeto e por poderem ser consideradas como elementos da competência pragmática, em concreto da pragmática intercultural 2.0, tal como é definida neste estudo. Apresentam-se aqui ordenadas de maior a menor de acordo com a média de respostas dos alunos:

1. *Ability to analyse the meaning of non-verbal elements (such as images, music, colours...) in a message.*
2. *Awareness of the influence of our cultural background in the way we interpret a message.*
3. *Knowledge of linguistic and pragmatic devices used to give constructive feedback.*
4. *Awareness of the importance of non-verbal elements in communication.*
5. *Awareness of the sociocultural meanings involved in communication.*
6. *Awareness of cultural preconceptions and stereotypes.* (media igual à anterior)
7. *Awareness of the specific purposes that language serves for.*
8. *Ability to use language effectively in order to achieve a specific purpose.* (media igual à anterior)

O facto de a capacidade para analisar o significado de elementos não verbais como imagens, música e cores numa mensagem ocupar a primeira posição da lista deve-se, provavelmente, a ter sido esta a dimensão sobre a qual incidiu mais tempo de trabalho

direto durante o projeto. Depois de terem analisado do ponto de vista semiótico e pragmático um vídeo publicitário em conjunto com o professor, os alunos trabalharam na análise de outro, seguindo uma série de pistas apresentadas numa ficha de trabalho (ANEXO 74). Com base nessa análise, escreveram uma recensão individual, sobre a qual receberam *feedback* dos alunos norte-americanos, e que reescreveram depois em grupo. Ao longo de todo este trabalho, tanto o professor como os participantes do intercâmbio, convidaram os alunos a prestar atenção ao significado dos diferentes elementos comunicativos que compunham a mensagem publicitária.

Visto que os anúncios analisados pelos alunos tinham sido selecionados pelos colegas de Miami como sendo representativos da cultura dos Estados Unidos, o trabalho de análise conduziu a uma crescente consciência da influência do contexto e da bagagem cultural na forma como se interpreta uma mensagem. De facto, esta aprendizagem foi assinalada pelos alunos como a segunda mais desenvolvida através do projeto de intercâmbio. Várias das análises dos vídeos publicitários refletem esta sensibilidade como, por exemplo, o seguinte excerto da recensão de um dos grupos: *“we’d say this advert wouldn’t do all that well in Portugal, as the effect of the audio would be lost and due to the actors not being as influential here as they are in the USA”*. Na pergunta aberta sobre as principais aprendizagens do projeto, um aluno respondeu *“it helped me to understand all the elements used in a commercial and how they’re perceived differently depending on the culture of the person watching the ad”*.

Na terceira posição surge o conhecimento de recursos linguísticos e pragmáticos usados para dar um *feedback* construtivo. Quinze alunos consideraram que o intercâmbio teve algum impacto na aquisição desta competência. Não houve, ao longo do projeto, uma instrução explícita neste sentido, o que significa que aquilo que os alunos dizem ter aprendido deve-se, provavelmente, à leitura dos comentários publicados pelos alunos estado-unidenses. Importa sublinhar que todos os alunos de Miami que deram *feedback* sobre os trabalhos dos alunos portugueses o fizeram de uma forma construtiva, destacando os pontos fortes e sugerindo formas concretas de melhoria, sempre de forma respeitosa. Teria sido importante testar até que ponto é que os alunos portugueses desenvolveram realmente essa capacidade.

A consciência da importância dos elementos não verbais na comunicação terá sido, segundo os alunos, a quarta aprendizagem mais desenvolvida graças ao projeto. Tal como foi indicado anteriormente, deu-se muita atenção ao papel comunicativo destes elementos ao longo das sessões da unidade, sobretudo aquando da análise semiótica, retórica e pragmática de mensagens publicitárias. Apesar de estar em estreita relação com a primeira e a segunda classificadas da lista, esta competência obteve uma média menor, o que pode sugerir que vários alunos já tinham consciência da importância dos elementos não verbais, apesar de não terem muita prática na análise do seu significado.

As duas competências que aparecem na seguinte posição da lista são a consciência dos significados socioculturais envolvidos na comunicação e a consciência dos preconceitos e estereótipos culturais. Sobre a primeira, é relevante o comentário de um aluno, que diz ter desenvolvido *“awareness of the importance of adverts to promote the integration of a specific culture (in this case, the American culture)”*. Outros alunos mencionam como principal aprendizagem uma maior compreensão da cultura estado-unidense, com base nos seus anúncios. Estes exemplos refletem a consciência de que as mensagens publicitárias (que são unidades de comunicação) comportam significados social e culturalmente marcados. Na pergunta aberta, nenhum aluno referiu diretamente a questão dos preconceitos e estereótipos culturais. Aqui pode-se identificar uma das fragilidades do projeto. Depois de terminar as tarefas do intercâmbio, teria sido muito oportuno proporcionar aos alunos um momento de reflexão sobre a experiência e de contraste com as suas expectativas iniciais. Nessa atividade poderiam ter identificado quais eram os seus preconceitos e até que ponto é que o intercâmbio os ajudara a questioná-los. Poderiam também ter formulado hipóteses ou conclusões em termos de pragmática intercultural que pudessem levar consigo depois do projeto. Faltou pensar o modo de guiar os alunos no processo de identificarem, discutirem e explicitarem as suas aprendizagens a este nível.

No fim da lista, mesmo assim com números que revelam um desenvolvimento bastante positivo, surgem as duas competências mais genéricas: a capacidade para usar a língua de forma eficaz para alcançar um objetivo específico e a consciência dos propósitos específicos que a língua pode servir. Ambas são tão abrangentes que

difícilmente se podem trabalhar de forma exaustiva. Contudo, ao analisar e criar diferentes tipos de textos (cartaz publicitário, vídeo publicitário, recensão) os alunos desenvolveram a competência pragmática de uso da língua com diferentes funções comunicativas. Quanto à consciência dos diferentes propósitos ou funções da língua, o projeto incidiu principalmente sobre a função persuasiva da linguagem da publicidade.

Além de tudo o que já foi referido, há alguns dados relevantes a observar nas respostas dos alunos à pergunta aberta sobre as aprendizagens realizadas ao longo do projeto. Muitas das respostas estão relacionadas com aprendizagens técnicas, com algo que os alunos aprenderam a fazer ou a fazer melhor. Por exemplo, *“I learned how to make an interesting and appellative slogan”, “I learned that an advertisement poster needs to be very direct so that people can fully understand the meaning of it”, “how to create and analyse adverts”, “better grammar and knowledge about advertising”, “I have improved my writing skills and overall knowledge about advertisement”, “work in group and see ads with different eyes”*. Um segundo grupo de respostas sugere o desenvolvimento de uma maior consciência das relações entre comunicação, sociedade e cultura, sobretudo no âmbito da publicidade. Alguns exemplos são: *“expandi os meus conhecimentos acerca da publicidade e do impacto que ela tem na sociedade, bem como a influência cultural que nela existe”; “the interpretation of advertisement based on my cultural background and how there can be different interpretations of the same advert in different cultures”; “a better comprehension of the American culture based on their adverts”; “I also learned that to advertise the same products, companies should make different presentations and mention different things in order to seduce costumers from different countries and cultures”*. Por último, há a distinguir respostas relativas a capacidades relacionadas com as atitudes e com a própria forma de aprender, tais como a descoberta da importância do trabalho em grupo; o intercâmbio como forma de abrir os horizontes quanto às diferenças culturais; e a valorização do empenhamento em todas as tarefas.

4.4.2. Intercâmbio com o *Colegio San José de León*

A celebrar este ano o centenário da sua presença na cidade de *León* (Espanha), o *Colegio Maristas San José* é um centro *concertado* (semelhante a contrato de

associação) de referência. O seu enorme prestígio deve-se tanto aos êxitos académicos como aos desportivos e há vários anos que integra a lista dos cem melhores colégios em Espanha, publicada pelo diário *El Mundo*. O colégio identifica-se pela sua visão integral da educação, que procura comunicar valores, e pela sua dinâmica de renovação pedagógica. Na sua página web encontra-se uma declaração de princípios que pode servir para explicar por que é que a instituição constitui um parceiro ideal para um projeto como este:

Pretendemos lograr de nuestros alumnos la confianza en sí mismos, el trabajo en equipo, la aceptación de responsabilidades, la creatividad, el desarrollo del juicio crítico, el sentido de lo trascendente..., ofreciendo, para ello, una educación verdaderamente integral (“¿Quiénes somos?”, 2017).

A pessoa que cooperou mais diretamente com o projeto foi a Prof. Noemí Robles Córdoba, professora de *Lengua Castellana y Literatura* de 1^º ESO (equivalente ao 7^º ano em Portugal), que se mostrou desde o primeiro momento interessada e entusiasmada com o projeto. Para os seus alunos, além das vantagens de entrar em contacto com alunos maristas de outro país, o intercâmbio era relevante porque lhes permitia desenvolver a escrita de pequenos textos, explorar o significado e o uso de elementos não verbais na comunicação e envolver-se em dinâmicas de trabalho cooperativo.

Num primeiro momento, a ideia pretendia-se centrar o projeto de intercâmbio na exploração do uso e do significado de elementos gráficos como os *emojis* na comunicação digital. Havia várias propostas de trabalho orientado de modo a fazer cada grupo de alunos refletir sobre quando, como e com que intenção usavam cada *emoji* ou outros elementos como os *gifs*. A partir dos dados da própria experiência, os alunos comparariam as suas percepções com as dos colegas do outro país e tentariam chegar às suas próprias conclusões. Esta ideia inicial não se perdeu de vista, mas tentou-se articular com o tema da unidade 6 do manual *Pasapalabra 7 (Mis rutinas)* e com o interesse em aproveitar a oportunidade de contacto com alunos espanhóis para explorar outras questões culturais. Assim nasceu a estrutura final do projeto, que se dividiu em três partes, culminando na divulgação dos resultados do processo de investigação cultural, no âmbito da semana das línguas estrangeiras do colégio.

Na primeira parte, que recebeu o nome de “*Un día en mi vida*”, os alunos de ambos os centros escreveram e publicaram no muro digital do intercâmbio um texto em que se apresentavam e contavam um dia na sua vida (ANEXO 79). Além de lerem e comentarem os textos dos colegas de intercâmbio, os alunos portugueses usaram-nos para alguns exercícios de leitura orientada e para estudar aspectos gramaticais (presente de indicativo dos verbos refletivos e dos verbos irregulares) - ANEXO 63. Na segunda etapa do intercâmbio, “*Iguals pero distintos*”, os alunos trabalharam em grupo, devendo levar a cabo uma investigação cultural sobre um tema determinado (infraestruturas do colégio, horário, disciplinas, organização dos ciclos escolares, avaliação, atividades extracurriculares ou alimentação), tomando como ponto de partida os textos sobre as rotinas diárias escritos na primeira parte. Os alunos portugueses trabalharam na elaboração de perguntas, que foram depois colocadas aos colegas espanhóis e respondidas por eles, para dar lugar a uma breve síntese dos resultados elaborada por cada grupo. Por último, na terceira parte, que se chamou “*¿Qué quieres decir?*”, explorou-se a questão do significado dos *emojis*. Depois de uma introdução através de um fragmento de um filme e de uma discussão em turma, os alunos trabalharam em grupos, recebendo cada grupo um conjunto de *emojis* e as descrições de cada um deles escritas previamente pelos grupos do *Colegio San José*. Tais descrições incluíam o significado dado pelos alunos a cada *emoji* e exemplos de circunstâncias nas quais o usariam. Num primeiro momento, os alunos portugueses tinham que fazer corresponder cada descrição ao seu *emoji*. Depois, consultaram a proposta inicial dos colegas de León e preencheram uma tabela onde indicavam se tinham acertado ou não na equivalência entre cada *emoji* e a sua descrição, respondiam se eles usavam esses *emojis* com a mesma intenção comunicativa e davam exemplos de outras situações nas quais os usassem (ANEXO 81).

Para a apresentação e análise dos resultados deste projeto, parte-se aqui das respostas dos alunos ao questionário de avaliação aplicado no final do mesmo, que se apresentam já articuladas com outros dados recolhidos ao longo do intercâmbio e algumas reflexões do professor em práticas.

Praticamente todos os alunos consideraram o intercâmbio muito motivador e estimulante, uma experiência positiva e enriquecedora. Vários alunos acrescentaram

comentários relevantes nesse sentido, tanto no questionário como nas mensagens de gratidão escritas aos colegas depois do intercâmbio (ANEXO 82): *“me gustó mucho participar quis este intercambio, pues hubo mucha diversión”, “creo que así las clases son más divertidas”, “me gusta mucho el concepto y me gustaría repetir la experiencia”*.

Quanto à participação efetiva dos alunos no intercâmbio, verificou-se algo semelhante ao que aconteceu no intercâmbio de Inglês. Mais de metade dos alunos reconhecem não ter participado ativamente nas tarefas que dependiam mais da sua autonomia e iniciativa (nomeadamente ler e comentar as publicações no muro digital). Os dados reais da participação ativa dos alunos revelam que esta é ainda inferior à que eles assinalam no formulário de avaliação, já que, por exemplo, poucos comentaram os textos publicados pelos colegas e nenhum respondeu aos comentários dos colegas espanhóis aos seus textos. A escassa participação autónoma dos alunos portugueses na plataforma digital do intercâmbio pode-se ter devido, em parte, a dificuldades técnicas, já que vários deles manifestaram ter dificuldades em aceder à plataforma e um terço da turma expressou mesmo não ter participado mais no intercâmbio por este motivo.

Contraditoriamente, no questionário de avaliação, quase todos os alunos concordaram que a plataforma *Padlet* lhes parecia muito intuitiva e fácil de utilizar, uma impressão que não se verificou na prática. Além disso, mais de um terço dos alunos consideraram que com outra ferramenta de comunicação, o intercâmbio teria sido melhor. Em suma, a plataforma de comunicação escolhida não terá sido o principal motivo para a escassa participação dos alunos. Os resultados e os diálogos informais com os alunos sugerem que, mais que as dificuldades técnicas – que também existem -, o problema é os participantes não se encontrarem suficientemente motivados e a forma de interação diferir da que eles praticam no dia a dia. Aparentemente, as atividades propostas não foram vistas pelos alunos como algo aliciante e natural, que se pudesse fazer com o telemóvel nos corredores da escola, mas sim como uma tarefa formal sem cariz obrigatório.

Quando lhes foi perguntado o que se poderia fazer para melhorar o intercâmbio, vários alunos falaram em aumentar a sua duração e alguns referiram que

deveria haver maior empenho e participação dos alunos. Houve também quem referisse a necessidade de melhorar a plataforma de comunicação e de tornar a interação mais autêntica (“falar em pessoa” ou ir a Espanha).

Quanto aos resultados do intercâmbio em termos de aprendizagens, os alunos foram convidados a refletir até que ponto o projeto lhes tinha servido para aprender uma série de capacidades ou convicções. A lista dessas aprendizagens apresenta-se aqui ordenada, sendo a número 1 a aprendizagem mais consolidada durante o intercâmbio e a número 9 a que menos corresponde ao que se viveu durante o projeto.

He aprendido...

1. ... *que cuanto más curioso/a soy, más puedo aprender de las otras personas.*
2. ... *algunas cosas sobre León y sobre la cultura española (horarios, comidas típicas, etc.)*
3. ... *a descubrir diferencias y semejanzas entre mi vida cotidiana y la de un adolescente en León (España).*
4. ... *que hay otras formas de vivir y de organizarse (horarios, actividades, etc.) tan válidas como la nuestra.*
5. ... *en el mismo país las personas pueden interpretar los símbolos de manera distinta.*
6. ... *a hacer preguntas sobre aspectos culturales de la vida de un alumno en España.*
7. ... *algunas cosas sobre mí mismo/a o sobre mi propia cultura/país.*
8. ... *que no todos los símbolos significan lo mismo en Portugal y en España.*
9. ... *que en España todas las personas son muy parecidas y piensan del mismo modo.*

A primeira aprendizagem da lista é válida para qualquer âmbito educativo, mas está em estreita relação com o que se pretendia através do intercâmbio. De facto, no seu modelo de Competência Comunicativa Intercultural, Byram (1997) refere a curiosidade e a abertura como algumas das atitudes (*savoir être*) necessárias para a comunicação intercultural. Nas suas diferentes fases, os alunos marcaram o percurso da investigação cultural através da sua capacidade para formular as perguntas adequadas. Nas aulas em que se trabalharam estas perguntas, insistiu-se muito que os resultados do intercâmbio em termos de aprendizagem dependiam da curiosidade dos alunos e do seu grau de implicação. No entanto, como já se referiu anteriormente, a

participação livre dos alunos na plataforma, para comentar ou lançar perguntas aos colegas de intercâmbio, foi bastante limitada. Parece, portanto, que os alunos entenderam a importância da curiosidade como requisito para a aprendizagem, mesmo que depois não tenham aplicado esse princípio, por algum dos fatores já mencionados.

A propósito do conhecimento sobre a cultura espanhola (afirmação 2, principalmente), a impressão dos alunos de ter aprendido sobre este aspecto é reforçada pela comparação dos resultados obtidos pelos alunos no quiz com que se iniciou o projeto (ANEXO 60) e os resultados da sua investigação sobre aspetos culturais (ANEXO 80).

As aprendizagens que ocupam o 5º e o 8º lugar na lista estão, provavelmente, relacionadas com a terceira etapa do intercâmbio. Por constrangimentos de tempo, acabou por não se dedicar tanto tempo a esta fase como teria sido desejável, mas foi possível refletir com os alunos, através de diferentes atividades, sobre as seguintes questões: “Que é que queremos dizer quando usamos um *emoji* numa conversa através de mensagens instantâneas (*chat*)? Cada *emoji* tem um significado fixo ou este pode variar segundo o contexto? Será que todas as pessoas interpretam os *emojis* da mesma forma? Haverá diferenças significativas no uso de *emojis* entre os adolescentes portugueses e os espanhóis?”. As respostas concretas a estas perguntas, apesar do seu interesse, não fazem parte do objeto deste estudo. O que importa salientar é que os alunos se envolveram na investigação do significado destes elementos extralinguísticos na comunicação, em função de variáveis contextuais, socioculturais e individuais. O ANEXO 81 mostra como isto se conseguiu de uma forma simples, permitindo aos alunos chegar a algumas conclusões e, sobretudo, desenvolver uma atenção especial a estes aspetos.

A afirmação que ocupa a nona posição está formulada para dizer o oposto daquilo que se pretendia com o intercâmbio. Idealmente, o projeto deveria levar os alunos a questionar tais generalizações, ao entrar em contato com pessoas diferentes dentro do mesmo grupo cultural, mas 11 alunos disseram concordar. Pode pensar-se que alguns alunos terão respondido assim por inércia, visto que esta era a única aprendizagem “negativa” da lista. De qualquer forma, estes números sugerem que as

atividades do intercâmbio podem ser repensadas para favorecer uma maior consciência cultural, nomeadamente levando os alunos a identificar e a questionar as generalizações ou preconceitos culturais.

Outra forma mais indireta, mas provavelmente mais autêntica, de averiguar o que é que os alunos aprenderam realmente através do projeto de intercâmbio foi apresentar-lhes uma série de frases que eles deviam completar. Assim, à afirmação “O que mais me surpreendeu foi...”, alguns alunos reagiram mencionando várias das atividades levadas a cabo na sala de aula. Contudo, a maioria destacou aspetos resultantes do diálogo intercultural, seja por estarem relacionados com informações culturais inesperadas, por terem a ver com a percepção sobre os interlocutores ou por irem contra as expectativas acerca das supostas semelhanças ou diferenças entre culturas. Alguns alunos mostraram-se surpreendidos pelas diferenças entre os dois países (horários escolares, rotinas, oscilação de significado dos *emojis* entre os dois países); outros referem como surpresa as respostas, as opiniões e a participação positiva dos alunos espanhóis; também a semelhança cultural surge como resposta a esta pergunta, já que dois alunos ficaram surpreendidos pelo facto de haver alunos espanhóis com rotinas muito parecidas com as suas, e um terceiro percebeu que os alunos espanhóis da sua idade jogavam o mesmo jogo que ele.

À afirmação “Através de uma experiência como esta podemos...”, sete alunos completaram a frase com a ideia genérica de aprendizagem e dois responderam que através de um intercâmbio se podem desenvolver as capacidades linguísticas (“*mejorar nuestro español*”, “*aprender a hablar mejor*”). Contudo, a maioria dos alunos referiu aprendizagens relacionadas com a cultura, sublinhando aspetos como “*aprender más sobre la cultura española*”, “*conocer nuevas culturas*”, “*aprender más sobre el modo de vivir y sobre la rutina de adolescentes españoles*”. Houve ainda cinco alunos que destacaram a possibilidade de entrar em contacto com outras pessoas e estabelecer relações: “*comunicar quis otras personas*”, “*conocer personas nuevas*”, “*hacer nuevas amistades*”, etc.

Com a seguinte frase (“Agora entendo que os espanhóis...”)

pretendia-se aferir qual fora o impacto do intercâmbio na percepção do outro grupo cultural. Para mais de um terço dos alunos, o intercâmbio serviu para entender que os espanhóis são

diferentes dos portugueses. Alguns dizem que eles *“tienen una rutina y un modo de vivir un poco diferente de los portugueses”*, enquanto outros são mais drásticos e afirmam que *“son un pueblo muy diferente de Portugal”*. Um aluno evidencia o papel do intercâmbio na sua percepção, ao dizer que *“son más diferentes de los portugueses que lo que yo pensaba”*. No outro extremo, três alunos manifestam que se deram conta das semelhanças entre culturas (por exemplo, *“no son tan distintos como imaginaba”*). Uma resposta especialmente interessante do ponto de vista cultural surgiu de um aluno que afirmou ter-se dado conta que os espanhóis *“tienen muchas culturas”*. Esta constatação é fundamental do ponto de vista do desenvolvimento da competência pragmática intercultural já que *“pragmatic norms and language-use conventions differ not only across languages, but also across varieties of the same language, i.e. across social groups and communities of practice or, for short, across cultures”* (Sickinger e Schneider, 2014, p. 120). Houve ainda alguns alunos que indicaram características ou rasgos de personalidade dos colegas espanhóis (*“son muy simpáticos”*, *“son más relajados”*, *“son muy divertidos y creativos”*, *“son menos trabajadores que los portugueses”*, *“hablan muy rápido”*). Estas respostas ilustram que, por vezes, os alunos falam partindo do seu conhecimento ou preconceitos prévios, já que é difícil que algumas destas características se tenham manifestado no intercâmbio.

A maioria dos participantes defendeu que *“Para falar com pessoas de outras culturas é muito importante...”* saber falar a língua dos interlocutores (*“saber pronunciar las palabras”*, *“entender lo que dicen”*, etc.). Esta teria sido provavelmente a primeira e talvez a única resposta de quase todos os alunos antes de realizarem o intercâmbio e refletirem sobre o mesmo. Contudo, possivelmente graças ao que aprenderam no intercâmbio, vários alunos identificaram outros requisitos importantes para a comunicação intercultural. Nove alunos referiram elementos relacionados com o conhecimento da cultura do interlocutor. Especialmente significativa é a resposta de um aluno que diz que para comunicar com pessoas de outra cultura é necessário entender a cultura primeiro. O aluno não se fala aqui de *“conhecer”* ou *“estudar”*, mas sim de entender, o que parece revelar a compreensão de que a comunicação intercultural não requer apenas um conjunto de conhecimentos sobre a outra cultura,

mas também um conjunto de atitudes em relação a ela. Neste sentido, sete alunos referem diferentes atitudes ou princípios: o respeito pelas pessoas e pelas suas opiniões, a disponibilidade para a escuta e o interesse pelos outros. Outros alunos referem ainda aspetos relacionados com a própria identidade: um diz que é fundamental “*ser tú mismo*” e outro diz que é necessário “*hablar sobre ti para que ellos te conozcan mejor*”. Sem sabê-lo, os alunos fizeram referência a elementos da competência comunicativa intercultural, mostrando que o projeto de intercâmbio poderá ter ajudado a desenvolvê-la.

4.4.3. Considerações sobre os resultados dos projetos

Os dois projetos acima apresentados diferiram na idade dos participantes, na duração, no tema e no tipo de atividades propostas. Em comum, além da plataforma de comunicação, tiveram o facto de se trabalharem textos autênticos da língua meta (para os alunos portugueses), a análise do significado comunicativo de elementos extralinguísticos, a reflexão sobre a influência de elementos culturais na produção e interpretação de mensagens e, de um modo mais global, concretizado nos aspetos já referidos, a atenção dedicada à dimensão pragmática da língua.

A análise dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos e da avaliação que fizeram dos projetos de intercâmbio revela que estas abordagens didáticas ajudaram a sensibilizar para a dimensão cultural das línguas e para os seus efeitos na comunicação com falantes de outros grupos linguísticos e culturais. O objetivo de estimular a reflexão e o questionamento de estereótipos e preconceitos culturais foi também alcançado nos dois projetos, mas talvez de forma mais limitada. No projeto de Inglês teria sido importante permitir aos alunos explicitar esta aprendizagem contrastando as suas percepções antes e depois do intercâmbio. No intercâmbio de Espanhol seria necessário incluir uma atividade dirigida a captar as percepções iniciais dos alunos de forma mais abrangente que o breve questionário realizado no início da unidade.

O principal ponto fraco de ambos os projetos foi a sua incapacidade para provocar uma interação mais frequente e um diálogo ativo entre os participantes. Apesar de alguns alunos terem respondido aos trabalhos ou às intervenções dos

outros, esta interação foi limitada, o que impediu que houvesse uma discussão real e o consequente enriquecimento dos resultados do projeto para os participantes. Como já se sugeriu, este aspecto pode-se melhorar recorrendo a outras formas de comunicação percebidas pelos alunos como mais autênticas e imediatas (videoconferência ou comunicação síncrona através de serviços de mensagens, por exemplo). Além disso, seria necessário favorecer a motivação dos participantes, tanto pelo tipo de tarefas ou temas propostos como pela inclusão da atividade na avaliação sumativa dos alunos.

Também na linha de promover a comunicação autêntica intercultural e o questionamento de preconceitos a respeito da outra cultura, algumas atividades poderiam estar mais centradas na discussão de pontos de vista sobre assuntos subjetivos ou problemáticos. Isto teria sido mais fácil no projeto do secundário, dado o maior domínio da língua estrangeira por parte dos alunos. No entanto, também teria sido possível no projeto de Espanhol, com o sétimo ano, nomeadamente levando a cabo parte da atividade de análise do significado dos *emojis* em contacto com os alunos de León através de videoconferência.

Não é fácil determinar qual dos dois projetos cumpriu melhor os objetivos propostos. Tal como já se disse, ambos encontraram obstáculos bastante semelhantes e resultaram em aprendizagens equiparáveis. Mais do que compará-los, importa salientar o que é que, pela sua diversidade, ajudam a demonstrar. Em primeiro lugar, a diferença de idades e de domínio da LE prova que é possível levar a cabo projetos de intercâmbio e atividades de desenvolvimento da consciência pragmática em diferentes níveis. Em segundo lugar, estes projetos servem também para exemplificar que este tipo de experiência de aprendizagem é compatível com o programa das LE e pode integrar-se na planificação habitual das disciplinas sem prejuízo do seu normal funcionamento. Mais ainda, tanto no projeto de Inglês como no de Espanhol se verificou que este tipo de iniciativa promove a motivação e o interesse dos alunos e proporciona experiências de aprendizagem significativas.

4.5. Participação e intervenção na escola

Além da observação e lecionação de aulas de Inglês e Espanhol, segundo o que já foi apresentado, da estreita colaboração com as professoras orientadoras, através de reuniões de trabalho e avaliação periódicas, e da participação parcial no ritmo de reuniões e trabalho do departamento de Línguas Estrangeiras, a PES foi uma oportunidade para poder conhecer, participar e intervir em várias dinâmicas e iniciativas da escola, relacionadas ou não com a área de especialização.

Em primeiro lugar, há que destacar um dos âmbitos de intervenção mais importantes e frequentemente mais descuidados pelos professores: os intervalos. Fiz questão de passar muito tempo nos pátios e nos corredores, especialmente, mas não só, com os alunos das turmas onde a minha intervenção era mais imediata. Também no terreno da relação educativa com os alunos, foi muito importante o compromisso com a MarCha, um movimento juvenil Marista, de educação não formal, que, além de campos de férias e outras atividades de maior duração durante períodos não letivos, leva a cabo encontros lúdicos e formativos semanais, com diferentes grupos de idades.

Quanto às atividades do departamento, participei no Clube de Espanhol e dinamizei uma das suas atividades, centrada no tema do Natal e dos *villancicos*, canções típicas dessa época. No seguimento dessa atividade, colaborei com a professora de Expressão Dramática na preparação de uma turma do 7º ano que foi cantar uma destas canções nos diferentes ciclos do colégio ao longo de um dia. Participei também, de forma ativa, na planificação e execução da Primeira Semana das Línguas do colégio. Na exposição que se criou com trabalhos dos alunos houve um painel dedicado a cada um dos projetos de intercâmbio já mencionados. Além disso, colaborei através da elaboração dos cartazes de divulgação do evento, de um *quis* sobre questões culturais e da presença durante a hora de almoço no espaço especialmente dedicado à Semana das Línguas.

A nível formativo, destaca-se a participação numa reunião geral de professores, dedicada, em grande parte, a uma formação sobre o modelo pedagógico da Província Marista Compostela, da qual o colégio faz parte. Outro momento relevante a este nível formativo foi a participação nas XIX Jornadas Pedagógicas Maristas, que contaram com a presença do Dr. João Costa, Secretário de Estado da Educação, que apresentou os

fundamentos do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Nestas jornadas de formação dirigidas, especialmente, aos professores dos centros Maristas em Portugal, fui também convidado a orientar uma oficina sob o tema “Ser Marista Hoje”, tema que me é bastante familiar pela minha experiência e formação prévias. Participaram nessa oficina cerca de 40 professores, em dois turnos de 45 minutos.

Por último, para destacar apenas os exemplos mais relevantes de intervenção na escola, importa referir a colaboração na organização da formação de delegados de turma do Ensino Secundário, levada a cabo em conjunto com o Externato Marista de Lisboa. Os temas tratados durante este dia de formação que orientei em conjunto com outro professor (identidade, espiritualidade e liderança) não tinham relação direta com o tema deste relatório, mas constituíram uma oportunidade para por em prática abordagens pedagógicas menos formais e mais dinâmicas, e para colaborar na construção de uma visão menos compartimentada e mais holística da escola e da educação em si.

CONCLUSÃO

Os principais objetivos do projeto de investigação-ação levado a cabo ao longo da PES e descrito neste relatório eram desenhar propostas concretas de como é que a web 2.0 podia ser usada nas aulas de LE para favorecer nos alunos uma maior consciência da dimensão pragmática das línguas e determinar em que medida é que os intercâmbios interculturais *on-line* podiam constituir uma ferramenta privilegiada para o desenvolvimento da competência pragmática intercultural dos alunos. Ao longo da PES, desenharam-se, levaram-se a cabo e avaliaram-se dois projetos de intercâmbio intercultural *on-line*, integrados no currículo das LE, que atenderam de forma explícita a aspetos da pragmática intercultural.

Os resultados do projeto sugerem que os intercâmbios favoreceram o desenvolvimento da consciência e da competência pragmática dos alunos, evidenciado, nomeadamente, pelos seus progressos na capacidade para analisar o significado de elementos não verbais numa mensagem, na consciência da influência de elementos culturais na forma de construir e interpretar uma mensagem e na capacidade de análise das diferentes finalidades da língua. O desenvolvimento da competência pragmática foi ainda favorecido pelas diferentes oportunidades ao longo do projeto para usar a língua eficazmente para alcançar um propósito específico. A análise dos resultados revela ainda que os projetos contribuíram para o desenvolvimento da sua competência comunicativa intercultural.

A maior limitação deste estudo foi, talvez, a não utilização de instrumentos científicos para avaliar de modo objetivo o nível de competência pragmática antes e depois dos projetos de intercâmbio. Os dados obtidos através dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos e das suas próprias impressões acerca dos projetos não carecem de validade, mas deveriam ter sido complementados por outros que os validassem. Poder-se-ia, por exemplo, desenvolver um instrumento a partir dos descritores propostos no *Companion Volume with New Descriptors* (Conselho da Europa, 2018) ou aproveitar elementos do já mencionado *Questionnaire on English Usage* (Schneider e Barron, 2005).

Ficam abertos vários cenários de futuro, que podem incluir, por exemplo, a conceção de projetos no âmbito dos domínios de articulação curricular. Esta proposta, encorajada institucionalmente pelas iniciativas decorrentes do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, reforçaria a ideia de que o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e das competências pragmáticas não é da responsabilidade exclusiva do ensino de LE. São várias as disciplinas que podem apresentar novos mundos aos alunos e conduzi-los à experiência do “outro” (Byram, 1997) e são várias também as que lidam com formas de significar que vão além da literalidade das palavras.

No entanto, o ensino de LE, por exigir que os alunos entrem em contacto com experiências, tanto familiares como desconhecidas, por intermédio de outra língua, tem *“the experience of otherness at the centre of its concern”* (Byram 1997, p.3). Ensinar pragmática nas aulas de LE é uma oportunidade para ajudar os alunos a reconhecer e valorizar a presença do “outro”, o que constitui uma aprendizagem urgente nas circunstâncias atuais.

Outra aprendizagem fundamental nos dias que correm é, tal como recolhe o *Perfil do Aluno*, a da capacidade de “lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação” (Ministério da Educação, 2017). Esta foi, de facto, uma realidade vivida ao longo da PES. Durante e após o período da mesma, divulgou-se o já referido *Perfil do Aluno*, publicaram-se as *Aprendizagens Essenciais* e intensificou-se o projeto de autonomia e flexibilidade curricular. Todas estas novidades constituíram uma oportunidade para refletir mais profundamente sobre a prática docente e para reconhecer a importância e a necessidade da aprendizagem ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard UP.
- Bower, M. (2015). A typology of Web 2.0 learning technologies [technical report]. *British Journal of Educational Technology*.
- Burns, A. (2016). Action Research in Second Language Teacher Education. In A. Burns e J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning*. Cambridge: CUP.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Empirical evidence of the need for instruction in pragmatics. In K. Rose e G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*. New York: CUP.
- Bardovi-Harlig, K., & Griffin, R. (2005) L2 pragmatic awareness: Evidence from the ESL classroom. *System*, 33, 401–415.
- Bustamante, C., Hurlbut, S. & Moeller, A. K. (2012). Web 2.0 and language learners: Moving from consumers to creators. In T. Sildus (Ed.) *Touch the World: Selected Papers from the 2012 Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*. Richmond: Robert M. Terry.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cassany, D., & Castellá, D. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Como de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Corbett, J. (2010). *Intercultural Language Activities*. Cambridge: Cambridge UP.

- Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. (2004). *Declaración de Principios. Construir la sociedad de la información: un desafío global para el nuevo milenio*. Acedido em www.itu.int/wsis.
- Díaz, L. & Enríquez, N. (2016). (Inter)culturalidad, (inter)linguística y cognición en el español nativo, de herencia y no nativo. Las pausas y autocorrecciones como indicadores. *MarcoELE*, 23. Acedido em 23 de junho de 2018, em: https://marcoele.com/descargas/23/diaz-enriquez_pausas_autocorrecciones.pdf
- Ek, J. A. van & Trim, J. L. M. (1991). *Threshold Level 1990*. Cambridge: CUP.
- Escandell Vidal, M. V. (2004). Aportaciones de la pragmática. In J. Sánchez & I. Santos. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Acedido em 15 de abril de 2017, em: <https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Aportaciones%20de%20la%20pragmatica.pdf>
- Escavy Zamora, R. (2002). Las relaciones pragmalingüísticas y el marco intercultural. En M. Pérez & J. Coloma (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. (pp. 25-44). Acedido em 15 de abril de 2017, em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0017.pdf
- Eslami-Rasekh, Z. (2005). Raising the pragmatic awareness of language learners. *ELT Journal*, 59(3), 199-208.
- González-Lloret, M. (2011). Usos de la red para el desarrollo de competencias: desde la gramática hasta la interculturalidad. En Hernández, C., Carrasco, A., y Álvarez, E. (Eds.), *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, Actas del XXII Congreso internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. (pp. 61-70). Acedido em 25 de maio de 2017, em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0006.pdf

- Guillén Díaz, C. (2004). Los contenidos culturales. En Sánchez, J., y Santos, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 835-851. Madrid: SGEL.
- Gutiérrez, S. (2005). Ejercitarás la competencia pragmática. En Álvarez, A., et al. (Eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XXII Congreso internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. (pp. 25-44). Acedido em 15 de abril de 2017, em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0025.pdf
- Grossi, V. (2009). Teaching pragmatic competence: Compliments and compliment responses in the ESL classroom. *Prospect Journal*, 24(2), 53-62.
- Herrera, F. & Conejo, E. (2009). Tareas 2.0 La dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *MarcoELE*, 9, pp. 1-20. Acedido em 20 de maio de 2017, em: http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf
- Instituto dos Irmãos Maristas (2017). Caminhemos como Família Global. Acedido em http://www.champagnat.org/shared/bau/Document_XXII_General_Chapter_PT.pdf
- Kasper, G. (1997). The role of pragmatics in language teaching education. In K. Bardovi-Harlig, and B. Hartford (Eds.), *Beyond Methods: Components of Second Language Teacher Education*. New York: McGraw- Hill.
- Kasper, G. (1998). Interlanguage Pragmatics. In H. Byrnes (Ed.), *Learning Foreign and Second Languages: Perspectives in Research and Scholarship*. New York: The Modern Language Association of America.
- Kasper, G. (2001). Classroom research on interlanguage pragmatics. In K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*. New York: CUP.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Liu, J. (2004). *Measuring Interlanguage Pragmatic Knowledge of Chinese EFL Learners*. PhD dissertation. City University of Hong Kong.

- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais. Inglês 11º ano*.
- Miquel, L. (2004). Lengua y cultural desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *redELE*, 2. Acedido em 15 de abril de 2017, em: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:08eb8c8d-f0a2-464c-9613-6efde28c3da1/2004-redele-2-11miquel-pdf.pdf>
- Missão, Visão e Valores. (2017). Acedido em Colégio Marista de Carcavelos: <https://www.marista-carcavelos.org/conteudos/quem-somos>
- Norouzian, R. & Eslami-Rasekh, Z. (2016). Critical Perspectives on Interlanguage Pragmatic Development: an Agenda for Research, *Issues in Applied Linguistics*, 20(1), 25-50.
- O'Dowd, R. (2007). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. e Ritter, M. (2006). Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges, *CALICO Journal*, 23 (3), 323-342.
- Ohta, A.S. (1995). Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 93-121.
- Ohta, A. S. (1997). The development of pragmatic competence in learner-learner classroom interaction. In L. Bouton (Ed.), *Pragmatics and Language Learning: Monograph Series, Volume 8*. Urbana, IL: University of Illinois.
- Pegrum, M. (2008). Film, Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language Classroom. *Language and Intercultural Communication* 8(2), 136-154.
- Pérez-Cordón, C. (2008). Un sencillo acercamiento a la pragmática. *redELE*, 14. Acedido em 15 de abril de 2017, em: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:ba10d0cd-eb6c-4861-9654-c1ef6eca2ee8/2008-redele-14-04-perezcordon-pdf.pdf>
- Pragmatic Profiling (PRA.PRO). (2018). Acedido em University of Bonn: <https://www.applied-linguistics.uni-bonn.de/en/research/current-projects/prapro>

- ¿Quiénes somos? Nuestro colegio. (2017). Acedido em Maristas Colegio San José:
<http://www.maristasleon.com/content/%C2%BFquienes-somos-nuestro-colegio>
- Rose, K. R. (2005). On the effect of instruction in second language pragmatics. *System*, 33(3), 385-399.
- Rose, K. R. & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: CUP.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.). *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Schneider, K. P. (2018). Methods and ethics of data collection. In A. H. Jucker, K. P. Schneider e W. Bublitz (Eds.), *Methods in Pragmatics*. Boston: De Gruyter Mouton.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: CUP.
- Searle, J. R. (1975). Indirect Speech Acts. In P. Cole & L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics, Vol. 3: Speech Act*. New York: Academic Press.
- Sickinger, P. & Schneider, K. (2014). Pragmatic competence and the CEFR: pragmatic profiling as a link between theory and language use. *Linguistica*, 54(1), 113-127.
- Suárez García, J. & Crapotta, J. (2007). Models of Telecollaboration (2): Cultura. In R. O'Dowd (Ed.), *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Takahashi, S. (2001). The role of input enhancement in developing pragmatic competence. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. New York: CUP.
- Tateyama, Y. (2001). Explicit and implicit teaching of pragmatics routines: Japanese sumimasen. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4(2), 91–112.

Yoshimi, D. R. (2001). Explicit instruction and JFL learners' use of interactional discourse markers. In Rose, K. R. & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

ANEXOS





PES NA DISCIPLINA DE INGLÊS	71
ANEXO 1 – IN8_ ATIVIDADE “ <i>HISTORIC ACHIEVEMENTS QUIZ</i> ” – PLANO DE AULA	72
ANEXO 2 – IN8_ ATIVIDADE “ <i>HISTORIC ACHIEVEMENTS QUIZ</i> ” – REFLEXÃO SOBRE ATIVIDADE	74
ANEXO 3 – IN8_ UNIDADE 4 – PLANO DE UNIDADE	76
ANEXO 4 – IN8_ UNIDADE 4 – PLANO DE AULA 1	78
ANEXO 5 – IN8_ UNIDADE 4 – PLANO DE AULA 2	81
ANEXO 6 – IN8_ UNIDADE 4 – PLANO DE AULA 3	83
ANEXO 7 – IN8_ UNIDADE 4 – PLANO DE AULA 4	86
ANEXO 8 – IN8_ UNIDADE 4 – PLANO DE AULA 5	88
ANEXO 9 – IN8_ UNIDADE 4 – FICHA DE TRABALHO DE DOCUMENTÁRIO SOBRE TRANSPORTE.....	90
ANEXO 10 – IN8_ UNIDADE 4 – FICHA DE EXPLORAÇÃO DE PÁGINA WEB.....	92
ANEXO 11 – IN8_ UNIDADE 4 – REFLEXÕES DO PROFESSOR EM PRÁTICAS SOBRE AS AULAS	93
ANEXO 12 – IN8_ UNIDADE 4 – FICHA DE <i>FEEDBACK</i> DOS ALUNOS SOBRE A UNIDADE	96
ANEXO 13 – IN8_ UNIDADE 4 – RESUMO DO <i>FEEDBACK</i> DOS ALUNOS SOBRE A UNIDADE	97
ANEXO 14 – IN8_ UNIDADE 4 – AUTOAVALIAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A UNIDADE.....	98
ANEXO 15 – IN11_ UNIDADE 3 – PLANO DE UNIDADE.....	103
ANEXO 16 – IN11_ UNIDADE 3 – PLANO DE AULA 1	107
ANEXO 17 – IN11_ UNIDADE 3 – PLANO DE AULA 2	110
ANEXO 18 – IN11_ UNIDADE 3 – PLANO DE AULA 3	112
ANEXO 19 – IN11_ UNIDADE 3 – PLANO DE AULA 4	115
ANEXO 20 – IN11_ UNIDADE 3 – PLANO DE AULA 5	118
ANEXO 21 – IN11_ UNIDADE 3 – PLANO DE AULA 6	120
ANEXO 22 – IN11_ UNIDADE 3 – PLANO DE AULA 7	123
ANEXO 23 – IN11_ UNIDADE 3 – PLANO DE AULA 8	125
ANEXO 24 – IN11_ UNIDADE 3 – PLANO DE AULA 9	127
ANEXO 25 – IN11_ UNIDADE 3 – PLANO DE AULA 10.....	129
ANEXO 26 – IN11_ UNIDADE 3 – PLANO DE AULA 13.....	131
ANEXO 27 – IN11_ UNIDADE 3 – PLANO DE AULA 14.....	133
ANEXO 28 – IN11_ UNIDADE 3 – PLANO DE AULA 15.....	135
ANEXO 29 – IN11_ UNIDADE 3 – PLANO DE AULA 16.....	137
ANEXO 30 – IN11_ UNIDADE 3 – FICHA SOBRE MARCAS E <i>SLOGANS</i>	139
ANEXO 31 – IN11_ UNIDADE 3 – GRELHA DE AUTO E HETEROAVALIAÇÃO DE APRESENTAÇÕES ORAIS	142
ANEXO 32 – IN11_ UNIDADE 3 – FICHA DE ANÁLISE DE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO EM VÍDEO	143
ANEXO 33 – IN11_ UNIDADE 3 – FICHA DE ANÁLISE DE DOCUMENTÁRIO E LEITURA.....	145
ANEXO 34 – IN11_ UNIDADE 3 – FICHA “ <i>BEHIND THE BRANDS</i> ”	147
ANEXO 35 – IN11_ UNIDADE 3 – APRESENTAÇÃO PARA SISTEMATIZAÇÃO DAS <i>CONDITIONALS</i>	149
ANEXO 36 – IN11_ UNIDADE 3 – <i>FEEDBACK</i> DOS ALUNOS SOBRE A UNIDADE.....	154
ANEXO 37 – IN11_ UNIDADE 3 – REFLEXÃO SOBRE O <i>FEEDBACK</i> DOS ALUNOS.....	160
PES NA DISCIPLINA DE ESPANHOL	164
ANEXO 38 – ES7_ SESSÃO SOBRE DIREITOS DA INFÂNCIA E NATAL – PLANO DE AULA.....	165
ANEXO 39 – ES8_ UNIDADE 3 – PLANO DE UNIDADE.....	169
ANEXO 40 – ES8_ UNIDADE 3 – PLANO DE AULA 1	171
ANEXO 41 – ES8_ UNIDAD 3 – PLANO DE AULA 2	174
ANEXO 42 – ES8_ UNIDADE 3 – PLANO DE AULA 3	176
ANEXO 43 – ES8_ UNIDAD 3 – PLANO DE AULA 4	178
ANEXO 44 – ES8_ UNIDADE 3 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE TEXTO PUBLICITÁRIO.....	181

ANEXO 45 – ES8_UNIDADE 3, AULA 1 – FICHA “COMPRARÁ...”	182
ANEXO 46 – ES8_UNIDADE 3 – FUNÇÕES COMUNICATIVAS DE CLIENTE E VENDEDOR	183
ANEXO 47 – ES8_UNIDADE 3 – SITUAÇÕES PARA INTERAÇÃO ORAL	185
ANEXO 48 – ES8_UNIDADE 3 – QUESTIONÁRIO DE <i>FEEDBACK</i> SOBRE A UNIDADE.....	187
ANEXO 49 – ES8_UNIDADE 8 – SÍNTESE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESTIONÁRIO DE <i>FEEDBACK</i>	188
ANEXO 50 – ES8_AUTOAVALIAÇÃO SOBRE A UNIDADE.....	190
ANEXO 51 – ES7_UNIDADE 6 – PLANO DE UNIDADE.....	191
ANEXO 52 – ES7_UNIDADE 6 – PLANO DE AULA 1	193
ANEXO 53 – ES7_UNIDADE 6 – PLANO DE AULA 2	195
ANEXO 54 – ES7_UNIDADE 6 – PLANO DE AULA 3	197
ANEXO 55 – ES7_UNIDADE 6 – PLANO DE AULA 4	199
ANEXO 56 – ES7_UNIDADE 6 – PLANO DE AULA 5	201
ANEXO 57 – ES7_UNIDADE 6 – PLANO DE AULA 6	203
ANEXO 58 – ES7_UNIDADE 6 – PLANO DE AULA 7	205
ANEXO 59 – ES7_UNIDADE 6 – PLANO DE AULA 8	207
ANEXO 60 – ES7_UNIDADE 6 – QUESTIONÁRIO SOBRE TEMAS CULTURAIS.....	209
ANEXO 61 – ES7_UNIDADE 6 – FICHA DE AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO ORAL.....	211
ANEXO 62 – ES7_UNIDADE 6 – TEMAS E IDEAS DE PERGUNTAS PARA INVESTIGACIÓN CULTURAL.....	212
ANEXO 63 – ES7_UNIDADE 6 – TEXTOS DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES SOBRE LA RUTINA.....	214
ANEXO 64 – ES7_UNIDADE 6 – FICHA DE <i>FEEDBACK</i> SOBRE UNIDADE E PROJETO DE INTERCÂMBIO.....	220
ANEXO 65 – ES7_UNIDADE 6 – AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO NO FINAL DA UNIDADE.....	222
ANEXO 66 – ES7_UNIDADE 8 – PLANO DE AULA 1	224
ANEXO 67 – ES7_UNIDADE 8 – PLANO DE AULA 2	226
ANEXO 68 – ES7_UNIDADE 8 – FICHA DE TRABALHO “DIÁLOGOS EN TENDAS”	228
PROJETOS DE INTERCÂMBIO INTERCULTURAL <i>ON-LINE</i>	230
ANEXO 69 – IN_PROPOSTA DE PROJETO DE INTERCÂMBIO.....	231
ANEXO 70 – IN_QUESTIONÁRIO PRÉVIO À REALIZAÇÃO DO INTERCÂMBIO	234
ANEXO 71 – IN_SÍNTESE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO PRÉVIO	235
ANEXO 72 – IN_MURO DIGITAL DO INTERCÂMBIO.....	238
ANEXO 73 – IN_PAUTAS PARA CRIAÇÃO DE POSTER PUBLICITÁRIO	239
ANEXO 74 – IN_MODELO PARA ANÁLISE DE VÍDEOS PUBLICITÁRIOS	240
ANEXO 75 – IN_EXEMPLOS DE RESENHAS ELABORADAS PELOS ALUNOS.....	242
ANEXO 76 – IN_ <i>FEEDBACK</i> DOS ALUNOS SOBRE O PROJETO DE INTERCÂMBIO.....	244
ANEXO 77 – IN_ANÁLISE DO <i>FEEDBACK</i> DOS ALUNOS SOBRE O INTERCÂMBIO.....	249
ANEXO 78 – ES_PROPOSTA DE PROJETO DE INTERCÂMBIO	255
ANEXO 79 – ES_MURO DIGITAL DO INTERCÂMBIO.....	259
ANEXO 80 – ES_PERGUNTAS DOS ALUNOS PORTUGUESES E RESPOSTAS DOS COLEGAS ESPANHÓIS.....	260
ANEXO 81 – ES_RESULTADOS DO PROCESSO DE ANÁLISE DO SIGNIFICADO DOS <i>EMOJIS</i>	262
ANEXO 82 – ES_MENSAGENS DE GRATIDÃO NO FINAL DO INTERCÂMBIO.....	269
OUTROS ANEXOS	270
ANEXO 83 – MODELO DE OBSERVAÇÃO FOCADA DE AULA: SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	271
ANEXO 84 – EXEMPLO DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE AULA (<i>FIELD NOTES</i>)	272
ANEXO 85 – EXEMPLO DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE AULA (CHAMADA DE ATENÇÃO E PARTICIPAÇÃO).....	273
ANEXO 86 – REFLEXÃO SOBRE OBSERVAÇÕES DE AULAS DE ESPANHOL.....	274
ANEXO 87 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA (CMC)	277

PES na disciplina de Inglês

ANEXO 1- IN8_Atividade “*Historic Achievements Quiz*” – Plano de aula

				LESSON PLAN
Thematic Unit	Grade	Time	Date	
<i>Making History</i> <i>Historic achievements and professions</i>	8 th	50 min (20 min + 30 min)	23 rd and 28 th November 2017	
Brief description			Summary	
This activity is conceived to take place in two different sessions, since the teacher has to prepare some resources between them. In the first part, students are asked to think about historic achievements in different fields (music, cinema, science, etc.) and to create some questions about them using the past simple. In the second part, the whole class plays the quiz, previously put together by the teacher, using the tool “Plickers”.			Creating and playing a quiz about historic achievements.	
Objectives			Metas Curriculares	
<ul style="list-style-type: none">To activate and to employ vocabulary related to historic achievements.To practice the interrogative form of the past simple.To present and argue for a suggestion, and to negotiate it in groups.			SI8 6.5	
Contents and Resources				
Thematic content		Vocabulary and grammar		
<ul style="list-style-type: none">Knowledge about historic achievements (in fields such as music, cinema, science, politics, literature, sports and Marists)		<ul style="list-style-type: none">Historic achievements and related vocabularyPast simple (focus on interrogative form)		
Competences (CEFR)		Assessment		
<ul style="list-style-type: none">Knowledge of the world‘Existencial’ competence (motivation)Functional competenceHeuristic skills		<ul style="list-style-type: none">Correction of the questions written by the students.Level of engagement and participation.		
Resources		...		
<ul style="list-style-type: none">Photocopy <i>8_U3_Quiz_Topics</i> (one card for every 2 ss)Photocopies <i>8_U3_Quiz_Questions Template</i> (one for every 2 ss)Computer and smartphone with internet connection (“Plickers”)ProjectorPlickers’ cards				

Objectives	Procedures	Interaction Pattern	Time
1st session			
<ul style="list-style-type: none"> To set the context for the activity. To generate curiosity and interest about the activity. 	T explains the students they are going to continue their work on historic achievements and prepare together a quiz they will all play in the next session.		2
<ul style="list-style-type: none"> To activate and to employ vocabulary related to historic achievements. To practice the interrogative form of the past simple. 	<p>T explains the procedure and then hands out pieces of paper with different topics and the template to be filled in by the students.</p> <p>Ss work in pairs and write down three questions about historic achievements associated with the topic they are given, using the past simple. For each question, they are asked to write four possible answers and circle the right option.</p>		10
<ul style="list-style-type: none"> To present and argue for a suggestion. To negotiate in groups. 	<p>T tells the students that they are now to work in groups of 3-4 people (that share the same topic) and choose the best three questions. These are to be highlighted and the worksheets handed in to the teacher.</p> <p>Ss negotiate in groups and choose the best questions.</p>		8
After the end of the first session, T collects the sheets with student's questions, corrects them and creates a quiz in <i>Plickers</i> . The procedure involves the creation of a class in the website and the attribution of a number to each student. Also the creation of the questions themselves and the selection of the right answer(s). In addition to the questions written by Ss, T adds some fictional questions about historic achievements where the specific students of the class are the protagonists.			
2nd session			
<ul style="list-style-type: none"> To recall the work done in the previous session. To understand spoken instructions. 	T introduces the activity, explaining that they are going to play a quiz created with their own questions, using a tool called <i>Plickers</i> . T gives instructions about the use of the <i>Plickers'</i> cards and then asks a couple of students to distribute them (guarantee that each student is given the card with his/her number on it).		5
<ul style="list-style-type: none"> To identify and to interpret vocabulary related to historic achievements. To communicate guesses and reactions in an informal context. 	T sets the tool and guides the process of the quiz. Asks different students to read the questions and to share their guesses. Students answer the questions by raising their <i>Plickers'</i> cards and react to the results.		20
<ul style="list-style-type: none"> To wrap up the activity and to link it up to future learning tasks. 	T clarifies the meaning of the last questions of the quiz, those about the students themselves. Invites Ss to think about their future and the reasons they would like to be remembered for. Announces that later on they will be asked to write about that.		5

ANEXO 2 – IN8_Atividade “*Historic Achievements Quiz*” – Reflexão sobre atividade

Reflexão do aluno

Atividade *Historic Achievements Quiz*
23 e 28 novembro 2017

Em primeiro lugar, é importante salientar que esta atividade foi a primeira preparada e levada a cabo por mim durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Isto é relevante em muitos sentidos, mas interessa-me, sobretudo, considerar o impacto do tipo de atividade e da forma como decorreu, na relação com os alunos e nas expectativas que eles podem ter criado em relação a mim. Antes de levar a cabo a atividade, tinha consciência do seu nível de risco por vários motivos. Por um lado, porque envolvia o recurso a uma ferramenta digital online e implicava uma logística complexa (distribuir cartões sem erros nos números, manejar simultaneamente computador e telemóvel...). Por outro lado, porque fomentava uma participação ativa e entusiástica dos alunos, algo que poderia facilmente derivar em desordem e euforia. Ora, começar com uma atividade deste tipo era, evidentemente, arriscado, tanto porque provavelmente não teria ainda o conhecimento suficiente da turma para ser capaz de gerir a disciplina de forma eficaz, como pelo perigo de os alunos me associarem a diversão e agitação desde o primeiro momento. Apesar de ser consciente de tudo isto, decidi avançar com a atividade, porque reflete o tipo de tarefa de ensino-aprendizagem em que acredito e porque estou convencido de que para poder haver uma mudança metodológica na educação, cuja necessidade parece indiscutível, temos que estar dispostos a correr riscos e a falhar muitas vezes.

Pelos motivos acima mencionados, a minha sensação geral depois da execução da atividade é de grande satisfação. Sinto que aproveitei a oportunidade, fiz um esforço considerável na preparação das sessões, aprendi a trabalhar com uma nova ferramenta pedagógica (*Plickers*) e fui consequente com aquilo em que acredito. Também fiquei satisfeito com a minha capacidade de lidar com os imprevistos, procurando alternativas de forma rápida, e com a minha presença diante dos alunos (tom de voz, capacidade de interação, movimentos...). Ao mesmo tempo, senti certa frustração por nem tudo ter corrido como esperado e por perceber que poderia ter feito um trabalho de preparação mais eficaz, de modo a evitar os problemas técnicos que se verificaram. Neste sentido, lamentei não ter pensado previamente em alternativas para o caso de algo não funcionar. Por último, observei em mim algum nervosismo e insegurança para os quais encontro três motivos principais: o facto de ser a primeira experiência docente com estes alunos; a noção de que o meu domínio da língua inglesa é limitado e o medo de cometer erros; a consciência de estar a ser observado e os receios mais ou menos justificados que daí derivam.

Quanto à resposta da turma à atividade, pareceu-me muito positiva. Na primeira sessão, os alunos participaram ativamente na elaboração das perguntas e a maioria dos grupos desenvolveu a tarefa segundo as expectativas. Na segunda sessão, houve um envolvimento entusiástico no *Quiz*, particularmente na última parte, quando repararam que os seus nomes estavam entre as opções de resposta. Isto fez-me refletir sobre a importância do componente emocional na aprendizagem e sobre as vantagens de preparar materiais personalizados e significativos para os alunos. Pareceu-me especialmente relevante a implicação na atividade de alguns alunos que tendem a assumir uma atitude menos ativa nas aulas. Apesar disto, houve momentos de bastante dispersão, particularmente no decorrer do *Quiz*. Cabe também mencionar que a maioria dos alunos tende a comunicar entre si em português, mesmo quando

estão envolvidos em tarefas de aprendizagem. Um último aspeto que me parece relevante a propósito da resposta da turma, é que na última parte da atividade havia um bom número de alunos a pedir silêncio e concentração a outros. Interpreto isto como um sinal de respeito e apreciação em relação a mim e à atividade.

Passando agora a algumas considerações sobre o meu desempenho, destaco como aspetos positivos a clareza com que creio que dei todas as instruções, repetindo os passos mais importantes e apresentando alguns exemplos; o acompanhamento próximo aos trabalhos em pares e em grupos e a insistência para que os alunos comunicassem em Inglês; o facto de, na maioria dos casos, ter usado os nomes dos alunos para lhes dar a palavra ou para os repreender por algum motivo (por exemplo, por estarem a conversar com outras pessoas além do seu companheiro de trabalho); a capacidade, nalguns casos, de conseguir a atenção de todo o grupo sem ter que elevar o tom de voz. Como aspetos a melhorar, há que sublinhar a necessidade de preparar os materiais com maior antecedência e testar, na medida do possível, todos os recursos (neste caso, o funcionamento do sistema de *scanning*). Teria sido conveniente, por exemplo, entrar na sala alguns minutos antes dos alunos, abrir a aplicação e confirmar a conexão à internet. Quanto à manutenção da ordem e do silêncio da sala de aula, deveria provavelmente ter atuado de forma mais rigorosa desde o começo da atividade, intervindo sempre que necessário, tal como fiz na parte final. Contudo, a respeito da disciplina, quero continuar a observar e a refletir. É óbvio que há atividades e tarefas mais propícias à conversa, ao riso, à agitação e até a uma certa dispersão, mas devem por isso deixar de ser propostas aos alunos? No fundo, creio que a questão é se valorizamos mais a disciplina ou a aprendizagem. A dicotomia é falaciosa, mas resulta-me útil como reflexão.

Centrando-nos na atividade em si, há alguns aspetos que merecem ser mencionados. Apesar de tudo o que de positivo já foi destacado, há que reconhecer que talvez o conjunto da atividade tenha tomado demasiado tempo se considerarmos os objetivos que perseguia. Porém, creio que não devemos menosprezar outros possíveis efeitos da atividade, em termos de motivação, por exemplo. Olhando para o *Quiz* em particular, creio que pelo tipo de efeito que tem nos alunos, este tipo de atividade seria melhor no final de alguma sessão. Fiquei com a sensação de que os níveis de energia subiram tanto que depois o comportamento da turma foi difícil de gerir no resto da aula. Outra proposta de melhoria é que teria sido positivo corrigir os erros dos alunos no que diz respeito à escrita das perguntas no início da segunda sessão. Não seria necessário dizer de quem eram, mas simplesmente ter alguns exemplos preparados e usá-los para recordar alguns aspetos gramaticais. Deste modo, ter-se-ia aproveitado melhor o potencial didático da atividade.









ANEXO 3 – IN8_Unidade 4 – Plano de Unidade



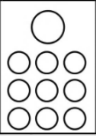

				UNIT PLAN 4
Title	Grade	Time	Date	ENGLISH
<i>Hit the road!</i>	8 th	5 sessions (3x90min + 2x45min)	January 2018	
Brief description				
<ul style="list-style-type: none">Based on <i>Your Turn 8</i>'s Unit 4, this unit prepares the students to communicate in travelling contexts or to talk about travel experiences. For this purpose, there are some activities about forms of transport and some about dealing with <i>In transit</i> vocabulary. The range of activities goes from watching a documentary about transport or reading a website related to travelling to delivering a short oral presentation, simulating an interaction in a ticket office and writing a travel story.				
Objectives			Metas Curriculares	Perfil do aluno
<ul style="list-style-type: none">To develop some necessary skills to communicate in travelling contexts;To identify and to employ vocabulary related to means of transport and to travelling;To reflect about the importance of practicing responsible tourism;To listen to and to read different types of texts in English;To narrate experiences through written texts.			L8 1.1; L8 2.1; SI8 7.1; SI8 8.1; SP 9.1; W 11.2; ID 12.3;	<ul style="list-style-type: none">Linguagens e textos.Informação e comunicação.Raciocínio e resolução de problemas.Pensamento crítico e pensamento criativo.Relacionamento interpessoal.Saber técnico e tecnologias.
Contents and Resources				
Thematic content		Language focus		
<ul style="list-style-type: none">Means of transport and travellingPlaces and experiences of interestResponsible tourism		<ul style="list-style-type: none">TransportIn transitPast ContinuousPast tense contrastFormalityPreposition <i>by</i> with forms of transport		<ul style="list-style-type: none">Listening to a documentary about transportDelivering a short oral presentationSimulating and interaction in a ticket officeReading a website related to travellingWriting a travel story and using narrative linkers
Resources		Assessment		
<ul style="list-style-type: none">Student's book <i>Your Turn 8</i>ProjectorDocumentary "How we get from A to B" (https://www.youtube.com/watch?v=qbJ1YdVq5Us)Computers with internet connection (Session 3)PhotocopiesWebsite "Explore!" (https://www.explore.co.uk/about-us/responsible-travel)		<ul style="list-style-type: none">Level of engagement and participation.Oral short presentations.Written text (travel story).		

Overall Plan		
Session	Activities	Time
Session 1 04-01-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Introduce the Unit • Watch a documentary about forms of transport (the history of human travelling) and take notes • Answer questions about the video and discuss them • Prepare a short oral presentation in pairs about a form of transport (following specific guidelines) • Deliver the presentations. 	90 min
Session 2 09-01-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Correct homework (questions 6-8 from the documentary worksheet). • Introduce the past continuous and the past tense contrast by giving some feedback about last session's presentations; help the students elicit the rules, and make all the necessary clarifications. • Do some grammar practice exercises (p. 56: 2 and 4; p. 57: 8) and correct them. 	45 min
Session 3 11-01-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Study <i>In transit</i> vocabulary (p. 58: 1 and 3). • Communication activity (p. 59) 	90 min
Session 4 16-01-2018	<ul style="list-style-type: none"> • In a computer room, students working in pairs navigate two websites (an airline and a responsible tourism company) searching for specific information (worksheet). 	45 min
Session 5 18-01-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Read and analyse a narrative text (a travel story) • Assessment: students use the notes from the previous class and write individually a text to be corrected and assessed (the text is to be written in a worksheet where the criteria are written down; perhaps include a <i>revision checklist</i> and the intended structure for the text – p.63) 	90 min

ANEXO 4 – IN8_Unidade 4 – Plano de Aula 1


				LESSON PLAN 1
Thematic Unit	Grade	Time	Date	ENGLISH
Hit the road!	8 th	90 min	4 th January 2017	
Brief description			Summary	
This first session of a unit 4 (Hit the road!), starts with the introduction of the unit and its contents through students' holiday experiences and the analysis of a couple of images. Then, students watch a documentary about forms of transport and carry out some activities before, while and after. Finally, students work in pairs and a short oral presentation about a specific form of transport. Also this activity includes some preparation and assessment tasks.			Introducing Unit 4: "Hit the road!". Watching a documentary about forms of transport. Preparing and delivering a short oral presentation.	
Objectives		Metas Curriculares		Perfil do aluno
<ul style="list-style-type: none">To predict and to identify the contents of unit 4.To activate and to employ vocabulary related to forms of transport.To develop listening and presentation skills.		L8 1.1; SP 9.1;		Linguagens e textos. Informação e comunicação. Relacionamento interpessoal.
Contents and Resources				
Sociocultural content		Language focus		
<ul style="list-style-type: none">Means of transportSexist and environmental issues		<ul style="list-style-type: none">Forms of transport (names and characteristics)Listening to a documentary about transportDelivering a short oral presentation		
Resources		Assessment		
<ul style="list-style-type: none">ComputerProjectorImage "Hit the road"Documentary "How we get from A to B" (https://www.youtube.com/watch?v=gbJ1YdVq5Us)Documents:<ul style="list-style-type: none">Documentary worksheet (1 for each student)Presentation guidelines (1 for each student)		<ul style="list-style-type: none">Assessment of short oral presentations in pairs (both the teacher and the classmates assess the presentations).T gathers the worksheet "presentation guidelines" and checks Ss' answers to the listening and assessment tasks.		

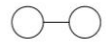






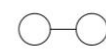

Objectives	Procedures	Interaction Pattern	Time
<p>To introduce the session.</p> <p>To relate to students' personal experiences and opinions.</p> <p>To elicit different forms of transport.</p> <p>To observe the use of <i>by</i> before forms of transport.</p>	<p>T welcomes the students and asks them some questions:</p> <p><i>How has the new year been so far? What were your holidays like? What did you do? Did you travel somewhere? What was your travel like? What form of transport did you use?</i> (T elicits sentences about forms of transport with <i>by</i>)</p>		5
<p>To generate curiosity and interest about the topic.</p> <p>To predict the content of the Unit.</p>	<p>T projects the image "hit the road" and asks the following questions that the students have to discuss in pairs:</p> <p><i>What are these images about? What does "hit the road" mean? What feelings do the images provoke?</i></p>		2
<p>To interpret the title of the Unit and to obtain a general idea of its content.</p>	<p>Ss share their answers with the whole class, following the instructions of T, who may want to add some comments or further questions.</p> <p>T explains that "Hit the road" is the name of the unit they are now starting and briefly summarizes its thematic content (means of transport, travelling, places and experiences of interest).</p>		5
<p>To get a sense of the structures and the activities of the class.</p>	<p>T projects the summary and tells Ss to write it down.</p> <p>T hands out the worksheet.</p>		3
<p>To activate and to employ vocabulary related to the field.</p>	<p>SS answer individually questions 1, 2 and 3 of the worksheet. T assists Ss but does not correct the answers. Instead, tells them to check their answers while watching the video.</p>		5
<p>To actively watch a video, focusing on some particular aspects.</p> <p>To select relevant information from a video.</p>	<p>T explains questions 4 and 5 and then projects the documentary. For question 5, T gives each pair of students a specific form of transport (Horse Car Sailing boat Train Bicycle Motorbike Airplane). There will be two pairs of students sharing the same form of transport.</p>		12
<p>To express opinions about the documentary.</p> <p>To check understanding of the video.</p>	<p>After watching the documentary, T asks some general questions, such as:</p> <p><i>Have you enjoyed the video? Have you understood its overall content? What have you found most interesting?</i></p> <p>Then, T guides Ss in the correction of questions 1-4.</p>		3 5
<p>To critically analyse the ideological content of the video.</p>	<p>In pairs, students discuss and answer questions 6 and 7. T accompanies the process.</p>		5
<p>To debate about relevant issues such as gender roles or ecology.</p>	<p>Ss share their impressions and opinions with the whole class (about questions 6 and 7). T moderates the discussion.</p>		5

To notice and to understand the use of humour in the documentary.	The whole class discusses orally question 8.		5
To plan and to prepare a short oral presentation.	T hands out “Presentation guidelines” and briefly explains the objectives and the process. Ss prepare and rehearse their presentations.		10
To practice oral production (presentation). To evaluate classmates’ presentations.	Each pair of students delivers their presentations (20s each student; 1 min. maximum overall). All the other Ss complete the listening and assessment tasks in the “presentation guidelines” sheet. T may comment very briefly on the presentations.		23
To apply and to reinforce the contents learned in the class.	T explains the homework students are to carry out for the next session: writing a paragraph about their favourite form of transport and the reasons for that preference.		2

ANEXO 5 – IN8_Unidade 4 – Plano de Aula 2









				LESSON PLAN 2
Thematic Unit	Grade	Time	Date	ENGLISH
<i>Hit the road!</i>	8 th	45 min	9 th January 2017	
Brief description			Summary	
This session is divided into two parts. The first part is a continuation of last session’s work, through the correction of the homework – discussion of questions 6-8 of the documentary worksheet. The second part is focused on the past continuous and the past tense contrast. These grammatical aspects are introduced in a contextualized wat and then students do some grammar practice exercises.			<i>Correcting the homework.</i> <i>Practicing the use of the past continuous.</i>	
Objectives		Metas Curriculares		Perfil do aluno
<ul style="list-style-type: none">To discuss critically about sexist and environmental issues.To understand and to practice the use of the past continuous.		SI 6.2; SP 9.3; ID 13.1		Linguagens e textos. Pensamento crítico e pensamento criativo.
Contents and Resources				
Sociocultural content		Language focus		
<ul style="list-style-type: none">Sexist and environmental issues		<ul style="list-style-type: none">Stating opinions and discussing about relevant issues.Past continuous. Past tense contrast.		
Resources		Assessment		
<ul style="list-style-type: none">ComputerProjectorStudents’ BookDocumentary worksheet (students have it already)Presentation “past continuous”		<ul style="list-style-type: none">Participation in class.Observation of grammar practice exercises.		






Objectives	Procedures	Interaction Pattern	Time
	T welcomes Ss and asks them to take out their notebooks and the worksheet from the previous class. Projects the summary and tells Ss to copy it. Meanwhile, checks who has done the homework (walks around the room and asks each student individually; writes down the numbers of those who did not do the homework).		5

To critically analyse the ideological content of a video.	In pairs, Ss share and improve their answers to questions 6 and 7.		5
To debate about relevant issues such as gender roles or ecology.	T invites some Ss to share their answers with the whole class and mediates the discussion. After some answers, introduces question 8 and the whole class answers it together. T makes any necessary clarifications.		5
To get a sense of the structures and the activities of the class.	T gives some feedback about the previous session's presentations: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Overall, they were good in terms of organization (clear introduction and conclusion, balanced distribution of time, information presented in a logical sequence); ✓ Most of the presentations included all or almost all the information required; ✓ Some quoted the documentary; should use the ideas, but not the exact wording; ✓ Few students maintained good eye contact with the audience; ✓ Some could improve their intonation (stress some words, etc.) 		2
To observe the use of the past continuous in context. To identify the different uses of the past continuous and to understand its formation.	T continues talking about the presentations, and projects some sentences with comments about them (presentation "past continuous"). T asks Ss which is the tense of the highlighted verbs. If necessary, helps them find the answer. Then, T asks how is the past continuous verb formed and in what occasions is it used. Once Ss have shared their thoughts, T systematizes the rules. The whole class does an exercise together.		8
To practice the use of the past continuous.	Ss do exercises 2 and 4 in page 56 of the Students' Book.		5
To verify the correct understanding of the formation of the past continuous.	T corrects the exercises with the whole class. Exercise 4 can be corrected by listening to the correspondent audio.		5
To distinguish when to use the past continuous or the past simple	T explains the notion of the past tense contrast, using the last two sentences about the presentations. The whole class does an exercise together.		5
To practice the past tense contrast in a text about travelling.	Ss do exercise 8 in page 57 of the Students' Book.		3
To check understanding of the past tense contrast.	Ss listen to the audio and check their answers. T makes any necessary clarifications.		2

ANEXO 6 – IN8_Unidade 4 – Plano de Aula 3



				LESSON PLAN 3
Thematic Unit	Grade	Time	Date	ENGLISH
Hit the road!	8 th	90 min	11th January 2017	
Brief description			Summary	
This session is composed of three moments. First, the study of the past tense contrast (conclusion of previous session). Second, a vocabulary expansion activity that includes a matching exercise, a listening and a writing exercise (narrating the events of a wordless video). Third, the study of specific communicative function (buying tickets at the bus station) that culminates in a roleplay.			Learning about the past tense contrast. Expanding vocabulary about transit. Simulating a dialogue at a bus station ticket office.	
Objectives		Metas Curriculares		Perfil do aluno
<ul style="list-style-type: none">To learn and to apply “in transit” vocabulary.To simulate an interaction in a ticket office at a train/bus station.		L8 1.1; L8 2.2; SI 7.1; SI 8.1; LG 15.13		Linguagens e textos. Pensamento crítico e pensamento criativo.
Contents and Resources				
Sociocultural content		Language focus		
<ul style="list-style-type: none">In transitAt the train/bus station		<ul style="list-style-type: none">Communicating in a ticket office.Writing a short narrative text in the past.Past continuous. Past tense contrast.		
Resources		Assessment		
<ul style="list-style-type: none">ComputerProjectorStudents’ BookPresentation “past continuous”Video “Mini meditations Let go of stress” https://www.youtube.com/watch?v=PFZ6C2XhJAcVideo “Hair by Mr. Bean of London Full Episode Mr. Bean Official” https://www.youtube.com/watch?v=3gHEcCjfhZU		<ul style="list-style-type: none">Participation in class.Observation of dialogues (roleplay).		

Objectives	Procedures	Interaction Pattern	Time
To become more conscious of the new day and willing to live fully.	T does the “Bom Dia” with the students. Shows the video “Mini meditations Let go of stress” and Ss follow instructions. After that, asks a student to read the sentence and then asks for some comments. T may want to make some comment too or ask some further questions. Finally invites students to face the day with the attitude they will have identified in the sentence.		10
To get a sense of the structure and the activities of the class.	T welcomes Ss and asks them to take out their notebooks. Projects the summaries of the previous lesson and of the current one, and Ss copy it.		5
To remind the formation of the past continuous.	T tells Ss to open Students’ Book on page 56 and asks someone about the formation of the past continuous. Can go quickly over the presentation “Past continuous” and check whether every student has assimilated the topic so far.		3
To distinguish when to use the past continuous or the past simple	T explains the notion of the past tense contrast, using the last two sentences about the presentations. The whole class does an exercise together.		5
To practice the past tense contrast in a text about travelling.	Ss do exercise 8 in page 57 of the Students’ Book.		5
To check understanding of the past tense contrast.	Ss listen to the audio and check their answers. T makes any necessary clarifications.		3
To identify in a text vocabulary related to the process of travelling. To recall “in transit” vocabulary learned from experience.	T tells Ss to read the text of exercise 8 again and to write down in their notebooks all the words/expressions they can find related to travelling. Ss can add other words/expressions they already know for having seen them in airports, train or bus stations in English.		5
	Ss share their words/expressions with the whole class. When new vocabulary appears, T writes it on the whiteboard.		5
To learn or to consolidate “In transit” vocabulary.	Ss do exercise 1 on page 58.		3
To notice and to learn the pronunciation of the new vocabulary.	T corrects the exercise with the participation of some Ss. When Ss say the answers, T corrects pronunciation if necessary and asks Ss to repeat it. Then, plays the audio for exercise 3 and Ss do it.		5

<p>To realize the relevance and importance of “in transit” vocabulary.</p> <p>To have fun while learning.</p>	<p>T explains that the vocabulary they are learning can be very useful, for example when communicating with someone at a bus/train station or at an airport. T clarifies that some words are useful in any of the contexts while others are more specific to each form of public transport. T says that they are going to watch an example of good communication in a train station and introduces a viewing task:</p> <p>✓ After the end of the video, Ss will have to write a paragraph summarizing the story (using the past continuous and the simple past)</p> <p>Students watch “Hair by Mr. Bean of London Full Episode Mr. Bean Official” (from 20:57 till the end).</p>		7
<p>To use “in transit” vocabulary in context. To practice the use of the past continuous.</p>	<p>Ss write a paragraph (at least 3 sentences) summarizing the story using as much “In transit” vocabulary as possible, the past continuous and the simple past. T monitors the work and makes any necessary clarifications.</p>		5
<p>To revise “in transit” vocabulary.</p>	<p>T asks some pairs to read aloud their paragraphs, highlights the vocabulary they use and makes any necessary corrections. Then, introduces the next activity, by saying that they are moving to a slightly more verbal type of communication.</p>		5
<p>To relate to one’s own experience.</p>	<p>T asks: <i>Have you ever had to buy a bus or a train ticket in English?</i> Ss answer the question orally and then listen to and read the dialogue on page 59, exercise 1.</p>		5
<p>To recognize markers of formality</p>	<p>T explains briefly the “Language Help” box on formality. And introduces the next activity.</p>		3
<p>To produce and to act out a dialogue taking place at a ticket office.</p>	<p>Ss write and practice a dialogue, following the model in exercise 1, but changing at least the words in blue. They are free to choose the destination and to decide whether to go by bus or by train. T monitors the work and may ask some pairs to act out their dialogue once they have already finished.</p>		15

ANEXO 7 – IN8_Unidade 4 – Plano de Aula 4

				LESSON PLAN 4
Thematic Unit	Grade	Time	Date	ENGLISH
Hit the road!	8 th	45 min	16 th January 2017	
Description and Summary				
This class is conceived as a preparation for the final task of the unit, in which Ss will have to write a travel story (narrative text). The session takes place at a computer room and students work in pairs reading the website of a responsible travel company. Ss have to look for specific information and fulfil a worksheet.			Summary: Reading the website of a responsible travel agency.	
Objectives				
Learning Outcomes		Metas Curriculares	Perfil do aluno	
<ul style="list-style-type: none">To recognize the importance of responsible travel.To look for specific information on a website.To identify vocabulary used to talk about travels, places to visit and experiences.To describe travelling experiences.		R8 3.3; W8 11.2; ID8 12.3; LG8 15.13	Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Bem-estar, saúde e ambiente.	
Contents and Resources				
Sociocultural content		Resources		
<ul style="list-style-type: none">Responsible travelPlaces of interest		<ul style="list-style-type: none">Computer HallWebsite “Explore!” (https://www.explore.co.uk/about-us/responsible-travel)“Responsible travel worksheet” (1 for each student)		
Language content				
<ul style="list-style-type: none">Vocabulary to characterize places and experiences				
Assessment				
<ul style="list-style-type: none">T will gather and correct the worksheets after the following sessions (Ss bring it home to help them do the homework).				

Activities	Skills					Procedures	Time	Interaction Pattern
	R	W	L	S	G/V			
Writing the summary						T asks Ss to take out their notebooks. Projects the summary and Ss copy it.	5	
Going to the computer hall						T explains that the class is going to take place at the computer lab. Hands out the worksheet, explains the activities 1 and 2, defines the work pairs and solves the doubts. T leads Ss towards the computer lab.	10	
Reading a website (skimming and scanning)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				Ss sit down in pairs and start to work autonomously. T monitors the work, helps students and controls time.	30	
						Towards the end of the class, T explains homework.		

ANEXO 8 – IN8_Unidade 4 – Plano de Aula 5

				LESSON PLAN 5
Thematic Unit	Grade	Time	Date	ENGLISH
<i>Hit the road!</i>	8 th	90 min	18 th January 2017	
Description and Summary				
Most of the session is focused on a writing task, carried out in several steps. Students are to use the vocabulary and the ideas learned in the previous session and write a fictional travel story. For that purpose, first they analyse a travel story. Then they take notes, write a rough copy, improve it with the help of a classmate and finally write a final copy. The last part of the session is used to get students’ feedback about the thematic unit.			Summary: Writing a travel story. Giving feedback about the Unit.	
Objectives				
Learning Outcomes			Metas Curriculares	Perfil do aluno
<ul style="list-style-type: none">• To identify the structure of a narrative text;• To practice the use of narrative linkers;• To write a travel story.			R8 3.2; ID8 12.3; LG8 15.13	Linguagens e textos; Informação e comunicação;
Contents and Resources				
Sociocultural content			Resources <ul style="list-style-type: none">• “Responsible travel worksheet” (students have it already)• Video “Mini meditations Let go of stress”• https://www.youtube.com/watch?v=PFZ6C2XhJAc• Document “Students feedback” (1 per student)	
Language content				
<ul style="list-style-type: none">• Narrative text• Narrative linkers• Past tenses (simple and continuous)				
Assessment				
<ul style="list-style-type: none">• T will gather and correct the worksheets from previous session.• The travel stories produced by students are corrected and assessed.				

Activities	Skills					Procedures	Time	Interaction Pattern
	R	W	L	S	G/V			
Doing the Bom Dia						T shows the video “Mini meditations Let go of stress” and Ss follow instructions. After that, asks a student to read the sentence and then asks for some comments. T may want to make some comment too or ask some further questions. Finally invites students to face the day with the attitude they will have identified in the sentence.	10	
Writing the summary Checking homework						T asks Ss to take out their notebooks. Projects the summary and Ss copy it. Meanwhile, T walks around the room and checks whether Ss have done their homework.	5	
Reading aloud			✓	✓		T asks Ss to share the paragraph they have written at home with the person next to them. After they have read it aloud, the classmate gives some feedback.	5	
						T asks for volunteers to read their paragraph to the whole class. Ss listen to 4-5 stories.	5	
Reading and listening to a travel story	✓		✓			T explains that they are going to listen to another travel story told by a young person. Tells Ss to open their SB on page 62 and plays the audio.	5	
						Ss are given 5 minutes to answer questions 1 - 4 in pairs. Then, T corrects the questions with the whole class, focusing specially on the narrative linkers.	10	
Writing a travel story		✓				T explains students are going to write their own travel story, based on the homework and on the information gathered during the last session. Also explains that they are going to follow a 4 steps process with clearly defined times for each task. All the steps must be done in a separate sheet that will be handed in at the end of class. Step 1: answer 7 questions SB 63 (“Where were you going, etc.)	10	
		✓				Step 2: Ss are told to write a rough copy, using their notes and the guide on page 63.	10	
		✓				Step 3: Ss share their rough copy in pairs, give feedback to one another, using the revision checklist (SB63).	10	
		✓				Step 4: Ss write final copy carefully and neatly in the back of the sheet they are working on. T reminds them to write their name and hand it in together with the “explore” worksheet.	10	
Optional Doing revision exercises						Ss who finish the task early, can do revision exercises SB, 64		
Giving feedback on the unit						T hands out the “Students’ feedback” sheet and asks Ss to answer it individually. Explains that their feedback is important for the improvement of teaching approaches.	10	

“How to get from A to B”**Before watching...**

You are about to watch a documentary about the evolution of forms of transport. Before watching it, answer the following questions:

1. All the words in the box below are referred to humans and what they may be called depending on the form of transport they use. Order them chronologically from the most ancient to the most recent.

horse riders	drivers	astronauts	paddlers
sailors	cyclists	pedestrians	

2. Complete each of the following sentences using the most appropriate phrasal verb from the list below in the correct tense.

go about | come along | turn out | take off

- a) The hot air balloon, an early form of air transport never really _____.
- b) Soon, sailing ships with multiple masts and sails _____.
- c) The pace of life was rather pedestrian and people _____ their lives at a walking pace.
- d) The key _____ to be steam. Steam was much stronger than horses.
3. Explain briefly the meaning of the following phrases.
- a) Do a deal: _____
- b) In breach of: _____
- c) Plough the waves: _____
- d) Keep fit: _____

While watching...

4. Complete the following table with all the forms of transport mentioned in the documentary and any others you can think of.

On roads	On rails	On water	In the air

5. You will be asked to deliver a short presentation in pairs about a specific form of transport. Before watching the documentary, your teacher will tell you which is yours, so you can pay special attention and take notes of all the relevant pieces of information.

Form of transport: _____

After watching...

6. Read carefully the following excerpt from the documentary and react to it. Do you agree with the way men and women are depicted? Is this depiction still applicable nowadays?

And so the horse and carriage was invented and men became drivers. Women became passengers. Then women saw that the wheels on the carriages could help them in their day-to-day childcare duties and the pushchair was invented.

7. The documentary shows awareness for environmental issues. Discuss with your partner some possible solutions for this problem.

And there is an internal combustion engine in every one of the millions of thirsty cars that devour our limited supply of oil every minute of every day...

8. The documentary is filled with jokes, puns and funny comments. Explain the humour in the following sentences.

- a) Not only could man get from A to B, he could now get as far along the alphabet as he wished, all the way up to Z.
- b) When the horseless carriage was invented, horses were free to pursue other careers such as children's fairground ride.
- c) Just as well they didn't shorten it to horseless, or you'd see adverts for "World's most advanced horseless."

Responsible travel

EXPLORE!

Explore the website <https://www.explore.co.uk/> and complete the following activities in pairs. Both of you must write the answers in your own worksheet.

1) Look for information about responsible travel.

1.1) Write a definition of responsible travel using your own words.

1.2) Write down three defining principles of responsible travel.

- a)

- b)

- c)

2) Your teacher will give you a specific **destination**. Write it here:

2.1) Find one place of interest within your destination and identify three reasons why it is worth visiting.

Place of interest:

1.

2.

3.

2.2) Choose one of the experiences suggested for your destination. Write its name here and explain what can visitors expect from that experience.

Homework: Imagine that you did go to your destination and lived the experience you have just written about. Write a paragraph telling some funny story that happened to you during that trip.

Sessão 1

1. Sensação global da aula

Uma sensação geral bastante positiva. Os objetivos das diferentes atividades foram alcançados de forma satisfatória e manteve-se um ritmo de trabalho intenso numa atmosfera de aparente concentração e motivação. Fica também uma sensação de pressa e de pressão, devido às limitações do tempo. Havia demasiadas atividades e algumas delas fiquei com a impressão de que vários aspetos se deveriam ter abordado com mais calma.

2. Correu particularmente bem

- Alunos viram com atenção e de forma ativa o documentário; manteve-se um clima de silêncio e a maioria dos alunos foram tomando notas.
- Todos os alunos participaram de forma aparentemente bastante ativa na preparação e execução

3. Não correu tão bem

- Participação em algumas perguntas lançadas à turma foi escassa (por exemplo, nas reações à imagem “hit the road” ou nas perguntas genéricas no final do documentário);
- Processo de heteroavaliação das apresentações: em parte porque não o expliquei com clareza, mas também porque os alunos estavam ocupados a ultimar os preparativos para as suas apresentações. Poucos alunos tomaram notas sobre as outras apresentações, e alguns nem as avaliaram. Creio que pedir as duas coisas foi pedir demasiado.
- Final da aula: não acabou com o toque, porque achei oportuno fazer as apresentações que faltavam; contudo, alunos ficaram mais agitados e prestaram menos atenção a essas apresentações. É algo a evitar.

4. Outros aspetos relevantes

- Ante a falta de tempo, decidi mudar o trabalho de casa e incluir nele as perguntas 6-8 da ficha de trabalho sobre o documentário. Pareceu-me a melhor decisão, mas implica alterações na aula seguinte;
- Nas aulas que têm lugar no primeiro bloco da manhã devo ter em conta a realização do “Bom Dia”;
- Como ponto de melhora, devo levar uma pen com os materiais necessários para a aula ou estudar a possibilidade do armazenamento na rede interna do colégio. Costumo aceder aos meus materiais através da nuvem, mas além de supor um maior dispêndio de tempo, pode implicar alguns riscos adicionais;
- Será bom incluir em todas as fichas entregues aos alunos um espaço para preencherem com o nome, ou pelo menos recordar que o devem fazer;
- Devo recolher o trabalho dos alunos de forma mais sistemática e organizada, para garantir que todos entregam e evitar que se extraviem materiais;
- **A consultar:** o ritmo a que falo é adequado? Considero que é positivo falar lentamente, para facilitar a compreensão, mas sou consciente de que esse perde autenticidade...
- Ao longo da aula alguns alunos disseram-me frases como “Não sei falar Inglês”, “Não sou capaz de fazer isto”... A diferença de nível entre alguns alunos é notória e representa um desafio. Também é desafiante encontrar formas de motivar os alunos que mais o necessitam. Fi-lo o melhor que pude, mas creio que é preciso mais.

Sessão 2

1. Sensação global da aula

Aula com uma boa dinâmica de trabalho e os alunos bastante focados. Senti bastante energia e à vontade.

2. Correu particularmente bem

- Os alunos reagiram de maneira muito positiva à forma de introduzir o *past continuous* através de frases sobre as apresentações da aula anterior. O facto de aparecerem os nomes deles e algumas situações caricatas fez com que prestassem mais atenção à matéria.

3. Não correu tão bem

- A gestão do tempo. No início da aula retomaram-se questões que não se tinham resolvido na aula anterior, o que tomou bastante tempo. Além disso, o tempo previsto para os exercícios revelou-se insuficiente.
- Esqueci-me de escrever o sumário.

4. Outros aspetos relevantes

- No final da aula, como não havia para começar a parte do *past tense contrast* mas sobravam alguns minutos, teria sido bom dar alguma tarefa simples e breve aos alunos. Por exemplo, a proposta do quadro “Finished?” (SB 56)

Sessão 3

1. Sensação global da aula

Apesar dos diferentes momentos da aula estarem interligados entre si, penso que poderia ter havido maior coesão para a sessão ser percebida como um todo. Ainda assim, a sensação global é que foi uma aula bastante dinâmica, com uma participação ativa da maioria dos alunos.

2. Correu particularmente bem

- Diversidade de tarefas e transições entre elas. Alunos permaneceram bastante focados nas diferentes atividades, visto que eram relativamente curtas e simples.
- Alunos reagiram bastante bem ao vídeo do Mr. Bean.

3. Não correu tão bem

- Cheguei atrasado, devido a um acidente de viação. A professora orientadora começou a aula fazendo o Bom Dia, e entretanto retomei eu a aula, não sem certa agitação.
- Na última parte da aula, em que os alunos simulavam um diálogo na bilheteira de uma estação de autocarros, pedi a alguns pares para representarem o seu diálogo na minha presença. Contudo, este exercício não foi feito com todos. Teria sido bom ter pensado nalgum modo de todos os pares terem que representar o seu diálogo ante terceiros.

4. Outros aspetos relevantes

- Tal como sugeriu a professora orientadora, teria sido interessante repensar a estrutura da aula, organizando-a em torno ao vídeo do Mr. Bean. A primeira parte, de prática gramatical, poderia surgir de forma mais contextualizada com o exercício de descrever o que acontece no vídeo.

Sessão 4

1. Sensação global da aula

Fiquei satisfeito com o decorrer da aula. Penso que a maioria dos alunos se centraram na execução da tarefa e pareciam estar motivados. Creio que o ritmo foi adequado e os objetivos foram alcançados. Senti-me cómodo a acompanhar o trabalho dos alunos e a esclarecer as dúvidas que iam surgindo.

2. Correu particularmente bem

- Alunos interagiram durante um longo período de tempo com um texto autêntico em inglês de forma dinâmica. Muitos completaram a ficha de trabalho com informação relevante, bem selecionada e adaptada.

3. Não correu tão bem

- Penso que deveria ter explicado com mais pormenor a ficha de trabalho. Achava que estava escrita com linguagem simples e compreensível, mas a realidade mostrou-me que vários alunos não sabiam muito bem o que tinham que fazer em cada exercício.

4. Outros aspetos relevantes

- Fui buscar a chave da sala de informática com antecedência e fui lá para confirmar se o número de computadores era suficiente e se era necessário resolver algo a nível técnico.
- Antes de sair da sala de aula, deveria ter indicado que aluno/a deveria ser o último a sair para apagar a luz e fechar a porta.

Sessão 5

1. Sensação global da aula

Uma sensação ambígua. Por um lado, a satisfação pelo trabalho desenvolvido por alguns alunos. Principalmente aqueles que completaram bem a ficha na sessão anterior e fizeram o trabalho de casa, porque neles foi possível observar o resultado do processo de aprendizagem. Por outro lado, insatisfação pelo ambiente geral na sala de aula, sobretudo nos momentos finais da sessão. O tipo de tarefa e o apoio que me iam pedindo os alunos, fez com que houvesse certa dispersão de alguns alunos. Além disso, a constatação de que alguns alunos não estavam a avançar nas tarefas deixou-me por vezes sem saber muito bem o que fazer.

2. Correu particularmente bem

- Início da aula: consegui chegar à sala dez minutos antes do toque, ligar o computador e o projetor, abrir o documento dos sumários, o manual digital e o vídeo que ia usar para começar o Bom Dia. Tendo tudo preparado, pude abrir a porta na hora exata e ficar a acolher os alunos que iam chegando. Consegui assim começar a aula com bastante mais segurança e serenidade.

3. Não correu tão bem

- O processo de escrita em etapas diferenciadas tornou-se complicado devido aos diferentes ritmos de trabalho dos alunos. Optei por ir dando as indicações sobre cada etapa a todos os alunos em simultâneo, mas como uns já estavam no quarto momento e outros continuavam no primeiro, tornou-se inviável.
- Apesar de ter repetido a informação várias vezes de formas diferentes e de ter dado exemplos, creio que o processo da tarefa de escrita não foi entendido por alguns alunos.
- Ficha de feedback dos alunos sobre a unidade. Foi entregue muito tarde, quando estava quase a acabar a aula, o que provavelmente terá condicionado os resultados, visto que os alunos responderam de forma precipitada para poderem sair.

4. Outros aspetos relevantes

- Quanto ao processo de escrita do texto narrativo, talvez tivesse sido mais fácil se tivesse entregue a cada aluno uma ficha com a explicação das diferentes etapas e espaço para estas se levarem a cabo.
- Talvez tivesse ajudado se tivesse escrito os tempos no quadro, ou se tivesse sido mais estrito com o silêncio nalguma das etapas (ex. “nestes 10 minutos vamos trabalhar como se estivéssemos num teste”).
- Como havia momentos de trabalho a pares e tinha recebido a sugestão de separar os alunos 21 e 25, fiz duas mudanças de lugares, aproveitando também o facto de faltarem dois alunos. Num dos casos, a mudança teve bom resultado, com a aluna 25 a trabalhar bem em conjunto com a aluna 15. No entanto, a segunda mudança teve um resultado diferente, já que o aluno 21 ficou sentado junto ao 11 e perto do 7, numa zona em que se notou especial agitação e escassez de trabalho durante a aula.

ANEXO 12 – IN8_Unidade 4 – Ficha de *feedback* dos alunos sobre a unidade



Students' feedback

I feel I have learned valuable information or skills in this unit.	YES	NOT SURE	NO
The activities in this unit have challenged me.	YES	NOT SURE	NO
I think the materials (videos...) were helpful and interesting.	YES	NOT SURE	NO
I feel our class time was used effectively.	YES	NOT SURE	NO

What did you learn in our classes in Unit 4?

What did you like most about our classes?

What did you like least? Why?

What else do you think I should know?

ANEXO 13 – IN8_Unidade 4 –Resumo do *feedback* dos alunos sobre a unidade

Students' feedback

I feel I have learned valuable information or skills in this unit.	YES	23	NOT SURE	0	NO	1
The activities in this unit have challenged me.	YES	13	NOT SURE	9	NO	2
I think the materials (videos...) were helpful and interesting.	YES	23	NOT SURE	1	NO	0
I feel our class time was used effectively.	YES	23	NOT SURE	1	NO	0

What did you learn in our classes in Unit 4?

- Transport/forms of transport (vocabulary) (12)
- Past continuous (7)
- Vocabulary about traveling / in transit (7)
- Narrative skills/"new methods to write texts"/ "improved my writing" (3)
- Narrative linkers (3)
- Past simple (2)
- New vocabulary (2)
- Writing about travels
- Countries and places of interest
- Session 3' worksheet

What did you like most about our classes?

- Watching videos (7)
- Pair activities (4)
- Writing task ("redactions", "when we have to do texts", "write a text about a country") (3)
- Forms of transport (3)
- The "funny activities" (2)
- "The dynamics"
- The subject: traveling
- Past simple class
- Transport class
- Class in computer hall
- Worksheets
- Exercises
- Vocabulary

What did you like least? Why?

- "The video of transport because it was kind of confuse"
- "The geography"
- Grammar (past continuous/past simple)
- Session in computer hall ("because I don't like computers")
- Forms of transport ("I already know most of them")

What else do you think I should know?

- "You are a great teacher" / "You are an awesome teacher" (3)
- "To be honest, I think the classes are going very different comparing to the 1st term"
- "keep good work"

ANEXO 14 – IN8_Unidade 4 – Autoavaliação e reflexão sobre a unidade

Inglês | 8º ano | Unidade 4 *Hit the road!*

5. Como é que estas aulas se integram no programa da disciplina?

A unidade foi concebida com o objetivo central de “praticar a língua inglesa, experimentando o prazer de a utilizar em situações diversas, como meio de comunicação útil” (Programa Inglês 3º ciclo, 62). Tal como sugere o Programa, houve uma preocupação para que as aprendizagens fossem experienciais, integradas, sequenciadas, diversificadas e estruturadas a partir de um problema.

Dos objetivos específicos definidos pelo Ministério de educação para o Inglês no 3º ciclo, as atividades da unidade permitiram desenvolver, sobretudo, os seguintes:

- Usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento, num crescendo de adequação e fluência;
- Manifestar, pela partilha de informação, ideias e opiniões, atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferenciados;
- Integrar e desenvolver na sua prática atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade;
- Utilizar e desenvolver estratégias adequadas à organização do seu processo de aprendizagem.

Processo de operacionalização

Na área dos conteúdos de Língua Inglesa, destacam-se os seguintes de entre os listados no programa do 8º ano: determinantes: *reconhece a omissão do artigo definido depois de algumas preposições que exprimem deslocação (by bus); advérbios: reconhece processos de formação dos advérbios: adjetivo+ -ly (sessão 5: suddenly, fortunately...); conectores frásicos: sequência temporal (sessão 5: at first, then, after that, in the end, etc.); verbos. Identifica formas verbais finitas: passado simples.*

A unidade permitiu também ativar uma série de processos relacionados com a produção e a interpretação de textos, nomeadamente: *Identifica e reproduz a ideia global de um texto; reconhece e seleciona palavras chave, utterances e frases chave em contextos familiares; identifica a função do stress e da entoação; identifica elementos de ligação das frases e reconhece a sua função; toma notas do que ouve; infere o significado de itens lexicais desconhecidos; utiliza conhecimentos prévios para completar informação; expressa opinião sobre o conteúdo do discurso; identifica e compara formas convencionais de interação oral na língua alvo; identifica e diferencia marcas do discurso formal e informal; usa estratégias de cooperação para superar problemas de expressão; usa convenções de torina em situações de interação; concretiza realizações do discurso oral através de simulações simples e apresentação de pequenos trabalhos; interpreta texto para resolver uma situação; identifica e distingue características do texto narrativo: adverbiais de tempo e lugar, relato de acontecimentos, etc.; usa o texto como base para simulações; utiliza informação de fontes diversas; seleciona e organiza informação relacionada com um assunto; organiza ideias de acordo com a finalidade do seu texto; identifica processos pessoais de preparação de escrita; escreve frases curtas de informação factual; escreve pequeno texto narrativo; escreve pequeno texto imaginado (prosa); observa as convenções da escrita – pontuação, ortografia, vocabulário; verifica as conexões lógicas e linguísticas do discurso escrito; sugere correções e clarifica os seus erros*

No âmbito das atitudes e valores, a unidade propiciou vários dos processos elencados no programa do 8º ano, nomeadamente: *participa na planificação das tarefas no quadro das propostas globais; contribui para a superação de dificuldades na organização e desenvolvimento das tarefas; participa na análise e avaliação dos processos e resultados das tarefas; mostra-se disponível para atividades de*

interação; partilha conhecimentos e experiências próprias, recorrendo a outras aprendizagens; demonstra alguma independência na escolha de tarefas, materiais e uso de equipamentos (computador); avalia o seu próprio trabalho e o de outros, utilizando instrumentos adequados; emite juízos de valor sobre o processo de aprendizagem.

Apesar da leitura extensiva (objetivo 4.3.5 do Programa) não ter tido lugar nesta unidade, um dos processos de operacionalização associados deu-se em várias ocasiões: *ouve ler/lê textos diversificados (incluindo os dos colegas).*

Metas Curriculares

O trabalho desenvolvido ao longo desta unidade esteve relacionado de forma mais direta com as seguintes metas curriculares: L8 1.1; 2.2; R8 3.2; 3.3; SI8 6.2; 8.1; SP8 9.1; 9.3; W8 11.2; ID8 12.3; 13.3; LG8 15.13.

6. Como é que os recursos foram adequados à idade e às competências dos alunos?

Quanto às competências dos alunos e ao nível de exigência das tarefas, creio que de um modo geral os recursos foram adequados. Pensando na idade e nos interesses dos alunos, talvez pudessem ter sido mais. Por exemplo, o documentário sobre meios de transporte, que, sendo interessante em muitos sentidos, talvez não tenha captado suficientemente a atenção e o interesse dos alunos. A este propósito, convém sublinhar que ante a afirmação “The activities in this unit have challenged me”, 9 alunos responderam “Not sure” e 2 responderam “No”, o que sumado representa quase metade dos alunos que avaliaram a unidade. Em contrapartida, na pergunta aberta sobre aquilo que gostaram mais da unidade, 7 alunos mencionaram os vídeos utilizados.

7. Como é que o ensino foi diferenciado de acordo com as características dos alunos?

Não houve atividades especialmente concebidas para alguns alunos. A diferenciação traduziu-se apenas numa atenção mais individualizada a certos elementos da turma. Contudo, as características da turma no seu geral foram tidas em conta na planificação das tarefas de ensino. Assim, procurou-se proporcionar a maior diversidade possível de recursos e estratégias, através de tarefas relativamente curtas, bem definidas, guiadas, e das quais se esperava um resultado visível. Tudo isto com o objetivo de ajudar os alunos a manterem o foco e a energia nas tarefas.

8. Como é que o clima de sala de aula promoveu a aprendizagem?

Houve, maioritariamente, um clima dinâmico e participativo, que promoveu o envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagens. Cabe destacar, neste sentido, que 4 alunos referiram nas suas avaliações o trabalho a pares como um dos elementos mais positivos da unidade. Outros dois alunos falaram das “funny activities” e um último referiu a “dinâmica” da aula. Pelo lado negativo, houve um momento em particular (quinta aula) em que o ambiente de maior dispersão influiu de forma negativa no trabalho desenvolvido por alguns alunos.

9. Como é que as tecnologias de informação e comunicação foram integradas na aula?

Usou-se o computador e o projetor da sala de aula para projetar o sumário, o manual digital (sobretudo para resolver exercícios) e diferentes vídeos ao longo da unidade. A integração das TIC foi especialmente significativa na quarta aula, que teve lugar na sala de computadores, onde os alunos levaram a cabo uma tarefa de leitura e busca de informação numa página web.

10. Como é que o professor adequou a forma de comunicar às necessidades do grupo?

Houve um esforço para comunicar oralmente de forma clara e pausada. Praticamente todas as instruções foram repetidas e formuladas de modos diferentes. Nalguns casos, além da explicação oral, as tarefas encontravam-se explicadas por escrito nas fichas de trabalho. Usou-se suporte visual (powerpoint e quadro) para ilustrar algumas explicações potencialmente mais complexas.

11. Como é que foi gerido o comportamento dos alunos?

Por um lado, como já se explicou anteriormente, a gestão do comportamento começou no momento da planificação das atividades. Na sala de aula, a estratégia usada com mais frequência foi permanecer de pé frente à turma, em silêncio, olhando fixamente para os alunos até conseguir a sua atenção. Sempre que se sentia que havia dispersão ou algum barulho que afetasse a explicação, a opção era parar de falar até os alunos voltarem a prestar atenção. Também se utilizaram mensagens dirigidas a toda a turma em voz alta mas sem elevar demasiado o tom, como por exemplo: “I remind you that this is an individual task, so you do not need to talk”, “pairs means *pairs*, not groups”, etc. Quando durante a realização de alguma tarefa havia um aluno ou grupo de alunos em concreto distraídos ou a perturbar o bom funcionamento da aula, em vários casos dirigi-me junto a ele(s) e recordei que deveria(m) voltar à tarefa. Na última aula, ao estar centrado em ajudar os alunos que o iam solicitando de forma individual, prestei menos atenção ao comportamento de alguns alunos. Nesse caso, poderia ter sido mais firme.

12. Que estratégias e metodologias de ensino foram utilizadas?

Watching a documentary, preparing and delivering a short presentation, answering questions orally, simulating an interaction in a ticket office, describing the events of a video, doing grammar practice exercises, reading a website (skimming and scanning), reading aloud, reading and listening to a travel story, writing a travel story, giving feedback on the unit, ...

13. O que estiveram os alunos a aprender?

À pergunta aberta “What did you learn in our classes in Unit 4”, 12 alunos responderam mencionaram vocabulário relacionado com formas de transporte, 7 mencionaram o *Past Continuous*, e outros tantos referiram o vocabulário sobre viajar (*In transit*). Houve 3 alunos que referiram as *writing skills* (“new methods to write texts”, “narrative skills”) e outros três que falaram dos *narrative linkers*.

Além disso, os alunos aprenderam sobre turismo responsável e locais de interesse para visitar. Também aprenderam a interagir na bilheteira de uma estação de autocarros e tiveram a oportunidade de refletir e discutir sobre questões ambientais e afirmações sexistas.

14. Como foram avaliados os alunos?

Avaliação qualitativa das apresentações orais da primeira aula. Leitura da ficha “presentation guidelines” de cada aluno. Correção do texto narrativo elaborado por cada aluno. Também se teve em conta a participação, interesse e empenho dos alunos, mas de uma forma demasiado subjetiva. Deveria ter havido um sistema de registo do trabalho dos alunos durante as aulas. Também poderia ter havido um registo mais exaustivo da avaliação das apresentações orais dos alunos.

15. Como é que os alunos foram envolvidos na sua própria avaliação?

Na primeira aula, os alunos preencheram uma tabela de auto e heteroavaliação sobre as apresentações orais e foram-lhes apresentados claramente os critérios de avaliação para essa atividade. Na aula seguinte foram feitos alguns comentários qualitativos sobre as apresentações. Na última aula, no processo de elaboração do texto narrativo, foi indicado aos alunos que deveriam ter em conta uma *checklist* (SB, p.63) para verificar e melhorar o seu texto. A ficha de *Student's Feedback* preenchida no final da unidade também poderá ter servido para os alunos avaliarem o seu próprio processo de aprendizagem.

16. Qual das práticas utilizaria novamente e quais alteraria?

Utilizar novamente: prática de introduzir alguns vídeos relevantes e sugestivos nas aulas; estratégia de usar informação dos alunos nos exemplos para ilustrar aspetos gramaticais; diversidade de tarefas e transições lógicas entre elas; leitura de textos autênticos através da internet (dando uma tarefa bem definida e uma ou mais páginas de referência); entrar na sala de aula antes da hora, deixar tudo preparado e acolher os alunos à porta.

Alterar: preparar menos atividades por sessão para assim poder explorar melhor cada uma delas; simplificaria ou clarificar o processo de heteroavaliação de apresentações usado na primeira aula, de modo a todos os alunos saberem exatamente o que devem fazer e não haver dispersão de atividades; o processo de escrita usado na última aula, de modo a tentar evitar que a diferença de ritmos gere dispersão.

Domínios	Nível	Evidências/exemplos
1. Objetivos e seu cumprimento Consegue formular um conjunto claro, válido e exequível de objetivos?	3	Nos primeiros planos de aula, identifiquei os objetivos de cada atividade, o que evidencia que existe uma preocupação pelo “porquê” de cada momento. Nalguns casos, tive dificuldade em encontrar o equilíbrio entre objetivos demasiado genéricos ou ambiciosos e outros demasiado específicos. Outro problema identificado é que por vezes os objetivos não constituem o verdadeiro ponto de partida do trabalho de planificação.
2. Preparação Apresenta um plano de aula adequado aos objetivos definidos? As metodologias e os materiais de ensino são diversificados e adequados aos objetivos e ao plano definidos?	4	De um modo geral, planos de aula bastante completos, detalhados e rigorosos. Tanto as metodologias como os materiais de ensino foram diversificados e, em vários casos, originais. Ao reler os planos de aula e os objetivos, percebi que nem todos se conseguiriam avaliar objetivamente e que, nalguns casos, para alcançar esses objetivos poderia ter havido atividades mais efíazes.
3. Conhecimento dos conteúdos Demonstra um bom conhecimento dos conteúdos da sua área disciplinar? Este conhecimento parece alargar-se para além dos aspetos preparados propositadamente para a aula?	3	Durante o exercício de escrita, nalguns casos tive que consultar o dicionário para responder a dúvidas concretas dos alunos. Também na correção dos textos tive que realizar várias consultas. Durante as aulas creio ter demonstrado bom domínio dos temas.
4. Organização da aula Evidencia flexibilidade na gestão das atividades? As atividades estão articuladas de forma coerente? Proporciona aos alunos oportunidades de participarem ativamente na aula? Efetua algum tipo de diferenciação pedagógica em resposta às diferentes características dos alunos?	4	Nas três primeiras aulas, fiz adaptações ao esquema das atividades para me adaptar ao ritmo de trabalho dos alunos. Houve abundância e diversidade de oportunidades de participação ativa (ex. resposta a perguntas, apresentações breves, etc.). Quanto à diferenciação, creio que posso mencionar a atenção especial a um conjunto de alunos durante a realização das atividades individuais ou a pares.

5. Comunicação Comunica de forma clara, correta e eficaz com os alunos? Utiliza técnicas adequadas (nomeadamente de integração das tecnologias de informação e comunicação, questionamento, utilização do quadro, etc.)?	4	Instruções dadas de forma clara e reiterada. Tratei de perguntar várias vezes se tudo estava claro e de repetir a informação sempre que necessário (ainda assim, creio que nem sempre fui entendido). Uso das TIC em praticamente todas as aulas e registo de algumas respostas/intervenções dos alunos no quadro.
6. Relação professor-alunos Demonstra conhecer cada um dos seus alunos? Consegue gerir o comportamento dos alunos de forma eficaz?	4	Em bastantes casos, tratei os alunos pelos nomes, mas nem sempre isto aconteceu. Creio que se estabeleceu uma relação de proximidade e respeito (perceptível também nos corredores e pátios do colégio). Na maior parte dos casos, o comportamento dos alunos foi gerido de forma eficaz e serena. Na quinta aula houve demasiada permissividade.
7. Tipo de trabalho proposto aos alunos O trabalho proposto é diversificado e adequado às diferentes características dos seus alunos?	4	Diversidade de tarefas (ver vídeos, escutar audios, trabalho individual ou a pares, trabalho com computador, escrita...). Não houve exemplos significativos de adequação das tarefas a alunos em concreto.
8. Avaliação/feedback Avalia o trabalho dos alunos de forma regular? Comunica os resultados dessa avaliação aos alunos de forma construtiva? Mantém algum tipo de registo do desempenho dos alunos?	3	Dei feedback construtivo depois das apresentações orais da primeira aula. Recolhi e corriji os textos produzidos na última aula. Poderia talvez ter corrigido alguma das fichas de trabalho. Não houve um registo sistemático do desempenho dos alunos na sala de aula. Tomei nota apenas de quem fez os trabalhos de casa.
* Níveis: 1 – Insatisfatório; 2 – Abaixo da média; 3 – Na média; 4 – Acima da média; 5 - Excelente		

A Brand New World



*part of Online Intercultural Exchange project. The OIE activities will cover at least another learning outcome: To analyze a video advert from the standpoint of intercultural pragmatics, investigating and discussing about the cultural assumptions behind it.


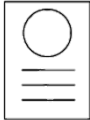
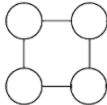

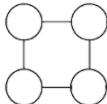
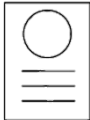
				UNIT PLAN 3
Title	Grade	Time	Date	ENGLISH
<i>A brand new world</i>	11 th	15 sessions (90 minutes)	29 January – 22 March 2018	
Brief description				
This unit is conceived as a process through which students may become more aware of their role as consumers and of the implications of this. They will learn and reflect about cultural and economic globalization, the history and the underpinnings of branding, the principles and techniques behind advertising. A critical consideration of these realities will probably lead them to the realisation of the need to take action, in favour of a more responsible and ethical consumerism that promotes human rights and respects the environment. The unit includes a project of online intercultural exchange with a class in the USA that will allow students to explore the pragmatics of advertisements from an intercultural perspective.				
Objectives				
Learning Outcomes			Perfil do aluno	
The learners will be able to: <ul style="list-style-type: none">understand, describe, critically analyze, discuss and explain, the causes and effects of consumerism and related phenomena, especially for young people;interpret, critique and produce advertising messages;analyze a video advert from the standpoint of intercultural pragmatics, investigating and discussing about the cultural assumptions behind it;*report human right abuses and environmental issues caused by big corporations and suggest ways to foster ethical consumerism.			Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Saber científico, técnico e tecnológico.	
Contents and Resources				
Thematic content			Resources	
<ul style="list-style-type: none"><i>O jovem e o consumo</i><ul style="list-style-type: none">Cultural and economic globalizationConsumerism and young consumersBranding, marketing and advertisingEthical consumerism			<ul style="list-style-type: none"><i>Link up 11</i> Students’ BookDocumentary “No Logo: Brands, Globalization and Resistance”Blog post “22 Companies With Really Catchy Slogans & Brand Taglines”Video advert “Your future is not mine”Video review “4 Influencers Break Away From a Dystopian Future in Adidas’ Edgy New Campaign”Amnesty International’s video “Fruits of their Labour”Amnesty International’s article “Palm Oil: Global brands profiting from child and forced labour”Website “Behind the Brands”OIE platform and materials	
Language content				
<ul style="list-style-type: none">Vocabulary about shops and productsPrepositional verbsDefining and non-defining relative clauses1st, 2nd and 3rd Conditionals				
Assessment				
<ul style="list-style-type: none">Direct observation of behaviour, level of concentration and participation in class.Listening test; speaking test; production of written texts (exposition and video review); exhibition about OIE project.				

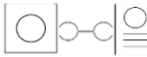
Overall Plan						
Session	Activities	Skills				
		R	W	L	S	G/V
1 29-1 Monday	Playing “Logo Quizz”. Introducing the unit.					
	Group work and mingling activity about brands.		☑			
	Watching a documentary about branding and globalization.			☑		
2 1-2 Thursday	Jigsaw reading activity about consumerism.	☑				
3 5-2 Monday	Playing interactive game about products and shops.				☑	☑
	Reading “Shop till you drop”	☑				
	Writing exposition about the negative consequences of consumerism for young people.		☑			
8-2	Theatre					
12-2	Carnival					
4 15-2 Thursday	Correcting and improving expository text.		☑			
	Reading a blog post “Catchy Slogans and Brand Taglines”	☑				
	Studying <i>defining/non-defining relative clauses</i> .					☑
5 19-2 Monday	Listening test			☑		
	Delivering a short group presentation about famous slogans and brand taglines.				☑	
	Practicing the use of quantifiers with countable and uncountable nouns.					☑
6 22-2 Thursday	Presenting the Online Intercultural Exchange project					
	Creating a brand, a logo and a slogan in groups.		☑			
7 26-2 Monday	Watching and analysing a video advert (“Your future is not mine”)			☑		
	Reading and interpreting a video review about the same video advert.	☑				
	Learning how to write a video review.		☑			
8 01-3 Thursday	Finishing the creation of advertising posters (with brand, logo and slogan)		☑			
	Watching and analysing a video advert (for the exchange project)			☑		
	Correcting listening test.			☑		
9 05-3 Monday	Finishing the analysis of a video advert.				☑	
	Writing a review.		☑			

10 08-3 Thursday	Watching a documentary about human rights abuses behind big brands.			<input checked="" type="checkbox"/>		
	Reading and interpreting an article about the same issue.	<input checked="" type="checkbox"/>				
	Studying and practicing the use of prepositional verbs.					<input checked="" type="checkbox"/>
11 12-3 Monday	Speaking assessment				<input checked="" type="checkbox"/>	
12 15-3 Thursday	Speaking assessment				<input checked="" type="checkbox"/>	
13 19-3 Monday	Reading about ethical consumerism.	<input checked="" type="checkbox"/>				
	Studying conditional sentences (contextualized in the previous activity).		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
14 22-3 Thursday	Creating a poster with suggestion to become more ethical consumers.					
	Self-assessment and feedback about the unit.					

ANEXO 16 – IN11_Unidade 3 – Plano de aula 1

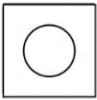
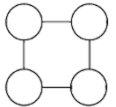
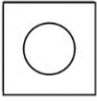
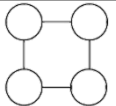
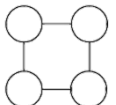
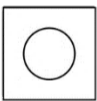
				LESSON PLAN 1
Thematic Unit	Grade	Time	Date	ENGLISH
<i>A Brand New World</i>	11th	90 minutes	29 th January 2018	
Description and Summary				
Since it is the first lesson of the unit, this session aims at introducing a number of notions and problems that may serve as a basis for the forthcoming classes. The first part of the session (pair, group and mingling activities) is likely to increase the energy levels of the class, generate curiosity and interest as well as raise some questions concerning the topic. In the second part, students work with a fragment of documentary that explores the principles of branding.			Introducing unit 3: “A Brand New World”. Watching the documentary “No Logo: Brands, globalization and Resistance”.	
Objectives				
Learning Outcomes		Metas Curriculares	Perfil do aluno	
<ul style="list-style-type: none">• To understand and to critically analyse phenomena such as globalization and lifestyle branding;• To identify and to name key features of some multinational brands;• To identify and to verbalize emotional responses to brands.			Linguagens e textos; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal.	
Contents and Resources				
Sociocultural content		Resources		
<ul style="list-style-type: none">• Cultural and economic globalization• History and purpose of branding strategies		<ul style="list-style-type: none">• “Logo Quiz” (1 for each pair)• “Logo Cards” (1 copy)• “No Logo Worksheet” (1 for each student)• Documentary “No Logo: Brands, globalization and Resistance” < https://www.youtube.com/watch?v=6ZpnZ6s6NWM&t=969s >		
Language content				
<ul style="list-style-type: none">• Vocabulary related to the fields of branding, marketing and consumption• Focus on oral interactions				
Assessment				
<ul style="list-style-type: none">• Implication in group tasks and class discussions.				

Activities	Skills					Procedures	Time	Interaction Pattern
	R	W	L	S	G/V			
Warm up				<input checked="" type="checkbox"/>		Ss work in pairs with a copy of the document “Logo Quiz” and are given a certain amount of time to write the name of as many brands as possible.	5	
Class discussion				<input checked="" type="checkbox"/>		<p>After that, T tells Ss to check how many brands have they got right and corrects some of them orally. Then, starts a class discussion using these or similar questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • How many logos were you able to identify? • How many of those products or services have you already consumed? • Have you found any Portuguese brand? • Do you think this game could be played all over the world? Why? What countries do you think would achieve the highest scores? • Why do you think you were able to identify so many brands almost instinctively? • Do you think that there is a direct relationship between the popularity of a brand and the quality of its products? • It has already been proven that you know well the logos of these brands, but how well do you know the companies themselves? 	10	
Introducing the unit						T says: “Today we are starting a new unit called A Brand New World. Can you guess what do we mean with this title?”. Ss brainstorm, T takes notes and systematizes. If necessary, explains the pun and its possible meanings.	5	
Writing defining features of brands in groups		<input checked="" type="checkbox"/>				T divides the class into five groups and gives each group the logo of a multinational company and 2 or 3 blank cards. Ss are asked to write down 2 or 3 distinctive characteristics of that brand that could be used as hints in a game. E.g. “This company was created in ; It produces expensive high quality ... articles; It became famous for its...”. Each hint is to be written on a separate card.	10	
Mingling activity	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		T collects all the cards with the hints and the logos and mixes them up. Each student is given a random card and is invited to get up and find the other cards (logo or hints) that complement his/her own.	5	
Pre-viewing tasks				<input checked="" type="checkbox"/>		<p>Once the new groups are formed, T invites them to agree on three feelings or ideas that they associate with their brand. It is important to make clear that this exercise is not about the products sold by these brands but rather the students’ emotional response to the brands themselves.</p> <p>T hands out the “No logo” worksheet and asks the groups to discuss questions 1-4 (pre-viewing tasks).</p>	15	
Watching the introduction of the documentary			<input checked="" type="checkbox"/>			T asks some groups to share some of their answers, and explains that they are not going to correct them. Invites Ss to try and find some clues in the documentary they are going to watch. Then, introduces the documentary “No Logo: Brands, Globalization and Resistance” and presents some information about its content and about Naomi Klein.	10	

					Before showing the video, T tells Ss to read questions 1-4 (viewing tasks), so they can pay special attention to those aspects. Ss watch the introduction of the documentary (00:00 – 03:50).		
		☑		☑	Ss answer questions 1-4 (viewing tasks) individually. Ss check their answers in pairs. Pairs share their answers with the class. T may ask additional questions so as to make sure the key concepts have been understood.	10	
Watching a section of the documentary			☑		T explains that they are not going to watch the complete documentary, but just one of its four parts (No Space , No Choice, No Jobs, No Logo), which presents the development and the underpinnings of the process of branding. Students read questions 5-7 and then watch the section “No Space” of the documentary (03:51-14:02).	15	
					If time allows: The class discusses questions 5 and 6 in plenary. The teacher mediates and tries to involve the maximum number of students.		
Writing the summary					T asks Ss to reflect on what they have done in the class and projects the summary on the board.	5	


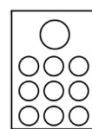
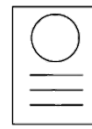

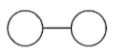
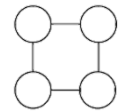
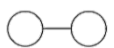
ANEXO 17 – IN11_Unidade 3 – Plano de aula 2




				LESSON PLAN 2
Thematic Unit	Grade	Time	Date	ENGLISH
A Brand New World	11th	90 minutes	1 st February 2018	
Description and Summary				
The class starts with Ss looking back at the previous session and recalling the main issues discussed. Then, there is a reading task, following a collaborative methodology (jigsaw reading). In groups, Ss start by coming up with a definition of consumerism. Then, one S of each group gets a fragment of an encyclopaedia entry about consumerism. Ss read the text, identify its key ideas and represent them graphically. First, they do this individually, and then improve their works in groups with those who have read the same excerpt (expert groups). Finally, Ss meet with their initial groups, explain to each other the key aspects of the part they have read and complete a chart with the causes and consequences of and possible solutions for consumerism.				Summary: Jigsaw reading activity about consumerism.
Objectives				
Learning Outcomes			Perfil do aluno	
<ul style="list-style-type: none">• To collect and systematize information about key aspects of consumerism.• To discuss about consumerism and its implications in our society.• To give in own words and explain the causes and the consequences of consumerism, as well as possible solutions.			Linguagens e textos; Informação e comunicação; Relacionamento interpessoal.	
Contents and Resources				
Sociocultural content			Resources	
<ul style="list-style-type: none">• Consumerism:<ul style="list-style-type: none">◦ Causes, effects, ways of change			<ul style="list-style-type: none">• Presentation “Questions and examples” (to be projected at different times)• Reading “Consumerism” (encyclopaedia entry)• Chart “Consumerism: causes, consequences, solutions”	
Language content				
<ul style="list-style-type: none">• Vocabulary• Paragraph structure (main idea-supporting details)				
Assessment				
<ul style="list-style-type: none">• Participation in class and implication in group tasks.• Observation of graphic organizers.• Sentence composed by students at the end of the session.				

Activities	Skills					Procedures	Time	Interaction Pattern
	R	W	L	S	G/V			
						<i>Entrega de fichas realizadas durante a última unidade</i>	10	
Writing the summary						T projects the summary on the board and Ss copy it.	5	
Recalling previous session	☑			☑		Ss are given 2 minutes to recall the previous session individually and write a sentence based on what was watched and discussed. The sentence is to start as follows: "We live in a world...". Then, each S reads his/her sentence. T may write some of the words or sentences read by Ss on the blackboard.	5	
Lead in: defining consumerism				☑		Some notions related to consumerism are likely to appear in the previous activity. T uses those connections to introduce the concept. T organizes Ss into groups (four groups of four or five elements each). Ss come up with a definition of <i>consumerism</i> and then share it with the class.	5	
Reading encyclopaedia entry about consumerism	☑				☑	T hands out reading worksheets making sure that in each group at least one person gets each of the four different texts. T explains that there are going to be different tasks with those texts, following the collaborative jigsaw methodology. For the class to work out properly, it is crucial that all the Ss are committed and do their work. Before starting, T explains exercises 3 and 4 in detail, clarifies what is understood by "main idea" and "supporting details" and shows examples of graphic organizers. Ss read the text individually and do exercises 1-4.	15	
Creating a graphic organizer in groups	☑			☑		T explains that students are to meet with their expert groups, i.e. with those who have the same text. Ss share their answers, discuss their ideas and get to a graphic organizer created and improved by the group. All the members must have a copy of the final result.	20	
Summarizing key aspects about consumerism in a chart	☑			☑		Ss go back to their initial groups, so in each group, there is at least one S that has read each of the texts. Each S uses his graphic organizer to explain the other Ss the key ideas of his/her own text. Ss can ask questions to one another. Then, Ss work together to complete the chart "Consumerism: causes, consequences, solutions", using ideas from the different sections of the text.	20	
Completing a sentence with key learnings of the session		☑				Individually, Ss complete one of these sentences, which are projected on the board, based on what they have learned and reflected about during the lesson. First, individually; then share it with the whole class. T may ask for clarifications. <ul style="list-style-type: none"> • <i>The greatest problem about consumerism is that...</i> • <i>Behind people's consumption habits, there is...</i> • <i>If you want to break out of the consumerist cycle you have to...</i> 	5	

ANEXO 18 – IN11_Unidade 3 – Plano de aula 3


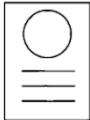

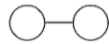
				LESSON PLAN 3
Thematic Unit	Grade	Time	Date	ENGLISH
<i>A Brand New World</i>	11th	90 minutes	5 th February 2018	
Description and Summary				
Through this session, Ss have an opportunity to become aware of their spending habits and of the negative consequences of consumerism for teenagers. First, they play a vocabulary game to recall and use the names of several types of shops and products. Then, they reflect about what they spend their money on, make a pie chart and compare it with the results of a survey conducted among teenagers. After that, they read and interpret a text about teenagers and consumerism, using a collaborative methodology. Finally, as a final task, they write an exposition addressed at some schoolmates stating their opinion about consumerism and teenagers.			Summary: Playing an interactive game about shops and products. Consumerism and teenagers: reading a text and writing an exposition.	
Objectives				
Learning Outcomes			Perfil do aluno	
<ul style="list-style-type: none">• To recall and demonstrate use of the names of shops and products.• To contrast their spending habits with the results of a survey.• To produce an expository text on the impact of consumerism on adolescents.			Linguagens e textos; Informação e comunicação; Relacionamento interpessoal; Bem-estar, saúde e ambiente.	
Contents and Resources				
Sociocultural content		Resources		
<ul style="list-style-type: none">• Teenagers’ consumption habits.• Consequences of consumerism for teenagers.		<ul style="list-style-type: none">• <i>Link up to you!</i> Students’ Book• Aula digital (Leya-Link up to you)• Cards with names of shops and products• Presentation with explanation of collaborative reading process and exposition text• Template for exposition texts		
Language content				
<ul style="list-style-type: none">• Vocabulary about shops and products• Exposition text				
Assessment				
<ul style="list-style-type: none">• Participation in class and implication in class tasks.• Exposition texts (T may want to take photos of the final texts in order to assess them)				




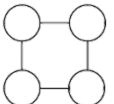
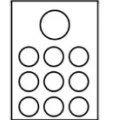
Activities	Skills					Procedures	Time	Interaction Pattern
	R	W	L	S	G/V			
Writing the summary						T projects the summary on the board and Ss copy it.	5	
Warm up				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Ss and T get up and move to the back of the room, where T explains the vocabulary game they are going to play. Before, T says: We have been talking about brands and consumerism, but we have not mentioned something that is fundamental for people to be able to sell and buy things... the shops! Each S gets a card with the name of a shop and four cards with different products. Ss have to walk around, communicating only in English and change the product cards, until each S has the four products that correspond to his/her shop. Then, standing up in a circle each S presents his/her shops and some of the products that can be found there, following this or other adequate structure: In the (name of the shop) you can buy (name of the products in the cards). Besides, they also sell (add two or three other products).	10	
								
Creating a chart pie of spending habits				<input checked="" type="checkbox"/>		<p>Ss sit down, T projects the names of the shops and the associated products and asks:</p> <ul style="list-style-type: none"> Which of these shops have you been to in the last week? Do you shop more often in traditional shops or in supermarkets/department stores? Why? What about online shopping? Consider these shops... what are the three where you spend more money on? <p>T tells Ss to open their SB on page 121.</p>	5	
						Taking into account the categories of spending suggested in exercise 2, each S has to create his/her own pie chart.	5	
Contrasting results of survey with own experience				<input checked="" type="checkbox"/>		Then, Ss share their graphs in pairs and do exercise 2.1 together: guess what types of products teenagers spend their money on, according to a survey. T projects the actual results of the survey and Ss contrast them with their own answers. After interacting with their pairs, some share their answers with the whole class.	10	
Reading aloud a text about teenager consumers *	<input checked="" type="checkbox"/>					<p>T tells Ss to open their SB on page 122 and explains that they are going to read a text about consumerism and teenagers. Asks about the meaning of the title and students' expectations about the text. Then explains how they are going to read the text:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ss are divided into groups of 4 (one group will have just 3) students; One of them reads the first paragraph aloud; the classmate sitting on his right summarizes/explains the content of the paragraph; the other two Ss can ask questions or make corrections; Then, the second S reads and the third summarizes/explains, and so on. 	10	
Answering questions *	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		In pairs, Ss answer questions 3,4 and 5 on page 123.	10	
Answering open question						Are young people especially vulnerable to the negative consequences of consumerism?		think-pair-share

Writing an expository question		<input checked="" type="checkbox"/>			<p>Ss write an expository text, following the tips of the SB (page 233). Before they start, T explains the structure and the purpose of the text. It is to addressed at their schoolmates and will actually be delivered to them. The purpose is to share with them some findings and reflections about consumerism, focusing mainly on the negative consequences of consumerism for teenagers (lack of self-determination, self-esteem, and self-awareness). Ss may want to start their text with one of the following sentences:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>The greatest problem about consumerism is that...</i> • <i>Behind people's consumption habits, there is...</i> • <i>If you want to break out of the consumerist cycle, you have to...</i> <p>Ss write their first draft (150-200 words) individually, using this class's reading and the previous session's graphic organizers.</p>	15	
		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<p>Ss share their texts with their pairs, ask for feedback, correct mistakes and improve their first drafts. T helps in the process.</p>	10	
		<input checked="" type="checkbox"/>			<p>T gives each S a template for them to write their final text on it. T explains that once they leave the room, they are invited to introduce their text in some schoolmate's locker, as a way of spreading the word about the dangers of consumerism for young people.</p>	5	
* Alternatively, Ss can read the text and answer the questions individually.							
					If necessary: Listen to the song "Ka-ching" and fill in the missing words (SB, page 121)		

ANEXO 19 – IN11_Unidade 3 – Plano de aula 4





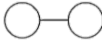

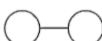
				LESSON PLAN 4
Thematic Unit	Grade	Time	Date	ENGLISH
<i>A Brand New World</i>	11th	90 minutes	15 th February 2018	
Description and Summary				
In the first part of the class, Ss receive the texts produced in the previous session already corrected, read it again and determine how to improve them. Then, Ss are introduced in the second part of the thematic unit, which deals with advertising. After a lead-in activity, Ss read a blog post and deliver a short group presentation about famous slogans and brand taglines. Contextualized in the previous activities, Ss recall and systematize their use of defining and non-defining relative clauses.			Summary: Correcting and improving expository text. Reading a blog post and delivering a presentation about brand slogans. Grammar: defining and non-defining relative clauses.	
Objectives				
Learning Outcomes			Perfil do aluno	
<ul style="list-style-type: none">• To analyse own work and identify areas for improvement.• To recall famous slogans and to determine what makes them an effective advertising technique.• To critically analyse a brand slogan or tagline and to explain its effects on the audience.• To differentiate between defining and non-defining relative clauses, and to demonstrate use of both.			Linguagens e textos; Informação e comunicação; Relacionamento interpessoal.	
Contents and Resources				
Sociocultural content		Resources		
<ul style="list-style-type: none">• Advertising: logos, slogans and taglines.		<ul style="list-style-type: none">• <i>Link up to you!</i> Students’ Book• Aula digital (Leya-Link up to you)• Logos and slogans presentation (ppt)• Catchy slogans worksheet (doc)• Relative clauses presentation (ppt)• Criteria and background for presentations (ppt)		
Language content				
<ul style="list-style-type: none">• The language of advertising• Defining/non-defining relative clauses				
Assessment				
<ul style="list-style-type: none">• Participation in class and implication in class tasks.• Assessment of group presentations.				

Activities	Skills					Procedures	Time	Interaction Pattern
	R	W	L	S	G/V			
Writing the summary						T projects the summary on the board and Ss copy it.	5	
Giving feedback on expository texts	<input checked="" type="checkbox"/>					<p>T hands out the expositions written in the previous session and corrected by him. Ss read their text, the corrections and suggestions for improvement, and write on the same sheet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Main strengths of this text • Main weaknesses • Objective ways in which the text can be improved. 	10	
				<input checked="" type="checkbox"/>		<p>Meanwhile, T gives each S his own suggestions for improvement and clarifies any doubts that may arise. T explains that Ss have to rewrite the text and hand it before a determined deadline (22-02).</p>		
Lead-in				<input checked="" type="checkbox"/>		<p>T recalls the name of the unit, what has been done so far, and explains they are going to start its second part, which has to do with advertising. In the “No Logo” documentary they have already seen that advertising plays a crucial role in fostering consumerism, and in their expositions some Ss mentioned the power of advertising to influence people... But how does advertising work?</p> <p>T projects some logos and asks students whether they can recall those brands’ slogans. Then asks some questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • What is the idea expressed in each of these slogans? • What makes them so powerful? • Can you guess the difference between a slogan and a tagline? 	5	
Reading (scanning) a blog post	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>	<p>T hands out “Catchy Slogans & Brand Taglines” worksheet (taking into attentions that, in one of its sides, there are different texts for different groups).</p> <p>Ss read the first page (common text – no pictures) and do the following exercises:</p> <p>a. Find in the text synonyms for:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pleasing, easy to remember (catchy) 2. Clear and short (succinct) 3. Full of good feelings (upbeat) <p>b. Underline all the relative clauses you can find in the text. (<i>the brands that have done it; The ones that have figured out...; group of words that are combined in a special way...</i>)</p> <p>T corrects exercise a), highlighting that those three words constitute a characterization of what a good slogan should be like. Then, Ss share their answers to exercise b) and T asks questions so as to elicit what Ss already know about relative clauses.</p>	10	
Grammar study (defining/non-	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>	Ss scan read the texts in the second page of the worksheet, and do exercise 3.	5	

defining relative clauses)				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	T asks the different groups to share with the class their answers to question 3 and to make any necessary clarifications. While the different groups share their findings, T projects the rules and the correspondent examples from the texts. Finally, presents Ss' findings in a more organized way.	10	
		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	Ss open SB on page 124 and do exercises 3 and 4.	10	
				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Then, T checks understanding by correcting the exercises and makes any necessary clarification.	5	
Reading (intensive reading) a blog post Preparing an oral presentation		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		In groups, Ss read the correspondent texts in more detail. Then, prepares a short presentation that consists on a combination of their answers to questions 1 and 2, i.e. that highlights the main strength of each slogan and explores the ways in which they can be misleading. While preparing the presentation, Ss are invited to make a conscious and accurate use of relative clauses.	15	
Delivering an oral presentation			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		Each group delivers its short presentation (3 minutes maximum). T assesses them, taking into account criteria such as: <ul style="list-style-type: none"> • Delivery (voice, pacing, body language); • Content (relevance, structure, authority); • Language (pronunciation, grammar accuracy, vocabulary choice) • Balanced participation of all members; 	15	
Note: if time is not enough, some or all presentations could be left for the next session.								



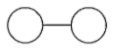




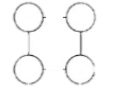

ANEXO 20 – IN11_Unidade 3 – Plano de aula 5


				LESSON PLAN 5
Thematic Unit	Grade	Time	Date	ENGLISH
<i>A Brand New World</i>	11th	90 minutes	19 th February 2018	
Description and Summary				
In the first part of the class, Ss will do a listening test with texts related to the world of work and to consumption habits. Then, they will deliver the oral group presentations prepared in the previous session about brand slogans. Finally, in the remaining time, some grammatical work will be done regarding countable and uncountable nouns, and quantifiers.			Summary: Listening test. Oral presentations about brand slogans. Grammar practice: countable and uncountable nouns; quantifiers.	
Objectives				
Learning Outcomes			Perfil do aluno	
<ul style="list-style-type: none">• To demonstrate use of listening skills and strategies.• To critically analyse a brand slogan or tagline and to explain its effects on the audience.• To distinguish between countable and uncountable nouns.• To practice the use of quantifiers.			Linguagens e textos; Informação e comunicação.	
Contents and Resources				
Sociocultural content		Resources		
<ul style="list-style-type: none">• Advertising: slogans and brand taglines.		<ul style="list-style-type: none">• <i>Link up to you!</i> Students' Book• Aula digital (Leya-Link up to you)• Catchy slogans worksheet (doc)• Background for presentations (ppt)• Template for peer assessment• (Un)countable-quantifiers (ppt)		
Language content				
<ul style="list-style-type: none">• Countable and uncountable nouns• Quantifiers				
Assessment				
<ul style="list-style-type: none">• Listening test.• Assessment of group presentations.• Participation in class and implication in class tasks.				

Activities	Skills					Procedures	Time	Interaction Pattern
	R	W	L	S	G/V			
Listening test			☑			As Ss enter the classroom, T tells them to separate their tables and get ready for the listening test. Once they are ready, T gives the instructions: <ul style="list-style-type: none"> This listening test is composed of three activities; for each of them, you will hear a different audio; For each activity, you will be given some time to read the questions before the audio starts; You will hear each audio twice; Once you get your test sheet, fill in your name and number, and read the first activity. T hands out the test sheets.	10	
			☑			For each activity, T gives Ss 1 min. to read the exercise, plays the audio one first time, informs that the audio will be played again, plays the second time and gives a few seconds for Ss to finish writing their answers. After the third activity, T informs that Ss have 5 minutes to check their answers and hand in their tests.	25	
Writing the summary						T projects the summary on the board and Ss copy it.	5	
Oral presentations				☑		T gives Ss 5 min. to get ready for the presentations. Meanwhile, explains Ss who were not in the previous session that they are going to assess their peers' presentations.	5	
			☑	☑		Each group delivers its short presentation (from 2 to 3 min.). T and peers assess them, taking into account the criteria previously specified.	20	
Grammar study (countable and uncountable nouns + quantifiers)	☑				☑	T projects text with feedback about presentations, asks Ss to read in pairs and find mistakes.	5	
					☑	Then, T hears from Ss, reveals the mistakes and explains they have all to do with countable and uncountable nouns and with the use of indefinite determiners (quantifiers). With the support of the presentation, briefly synthesises difference between countable and uncountable nouns.	5	
					☑	Ss open SB on page 125 and do exercises 2 and 3 together. T guides the process.	5	
					☑	T projects table with summary of common uses of countable and uncountable nouns with determiners. Then, Ss look at the table on page 126 and do exercises 2-5.	10	
						T hands out grammar practice worksheets for homework.		

ANEXO 21 – IN11_Unidade 3 – Plano de aula 6









				LESSON PLAN 6
Thematic Unit	Grade	Time	Date	ENGLISH
A Brand New World	11th	90 minutes	22 th February 2018	
Description and Summary				
The lesson starts with the correction of the grammar exercises done at the end of the previous session and of the worksheet done as homework. Then, through a brief cultural analysis of the slogans considered in the previous session, the project of online intercultural exchange is introduced and presented. The groups for the project are created and students start the first task, which consists on the creation of an advertising poster (which includes a logo, an image and a slogan) to advertise themselves. Finally, students watch and start the analysis of a video advert, a task that is to be continued in the following session.			Summary: Correcting grammar exercises. Introducing the project of online intercultural exchange. Creating a logo and a slogan. Watching a video advert.	
Objectives				
Learning Outcomes			Perfil do aluno	
<ul style="list-style-type: none">• To infer the relationships between advertising and culture;• To understand the principles and activities involved in the project of online intercultural exchange;• To devise an advertising message;• To examine an audiovisual advertising message.			Linguagens e textos; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo.	
Contents and Resources				
Sociocultural content		Resources		
<ul style="list-style-type: none">• Advertising: logos and slogans;• Relationship between advertising and culture.		<ul style="list-style-type: none">• Link up to you! Students’ Book• Brands and slogans from previous session• Presentation about exchange (ppt)• Questionnaire about cultural perceptions• Guidelines for creating advertising poster• Video “Your future is not mine” https://www.youtube.com/watch?v=F1kd63fLt9k• List of descriptive adjectives		
Language content				
<ul style="list-style-type: none">• Quantifiers, passive voice and relative clauses (revise);• Descriptive adjectives.				
Assessment				
<ul style="list-style-type: none">• Participation in class and implication in class tasks.• Observation of group task: creation of brand, logo and slogan.				

Activities	Skills					Procedures	Time	Interaction Pattern
	R	W	L	S	G/V			
Writing the summary						T projects the summary on the board and Ss copy it. T collects final version of expository texts.	5	
Correcting grammar exercises					<input checked="" type="checkbox"/>	T reminds Ss of the grammar exercises they did at the end of the previous session and of the worksheet they had to complete as homework. <ul style="list-style-type: none"> • SB 126, exercises 2-5 • Rephrasing worksheet T corrects them with the collaboration of Ss. The right answers are projected. T checks whether the structures have been assimilated, and makes any necessary clarifications. Reminder about test (26-02)	10	
Introducing and explaining online intercultural exchange				<input checked="" type="checkbox"/>		T projects the brands and slogans from sessions 4 and 5 and says: <i>You have already identified the main strength and some of the possible contradictions or inconsistencies of each of these slogans. But let me ask you another question: do you think they are equally efficient in every culture? Will people in different countries associate the same meanings to the slogans? Justify your answers providing specific examples.</i> T gives Ss a couple of minutes to discuss the questions in pairs. Then, hears from some of them. T concludes highlighting that there is necessarily a relationship between culture and advertising (namely because adverts try to appeal to key cultural values that affect consumption).	10	 
			<input checked="" type="checkbox"/>			T explains that they are going to explore this issue through an online intercultural exchange. Then, explains the concept and introduces the project (participants, structure, activities, and platform) with the support of a PowerPoint presentation.	10	
Naming cultural expectations and perceptions		<input checked="" type="checkbox"/>				T explains that before they start working on the exchange tasks, it is important to become aware of the starting point, i.e. what expectations and ideas each of them bring to this experience. For that purpose, Ss answer an individual questionnaire about their perceptions of the American culture(s).	10	
				<input checked="" type="checkbox"/>		T asks some Ss to share some of their answers, and invites them to briefly discuss any controversial issues that may arise. Then, collects the questionnaires for further analysis.	5	
Creating an advertising poster		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		T announces work groups for exchange and explains the first task. Ss join their exchange groups and start working on the task of creating an advertising poster about themselves. They have to consider what makes them special as a group, what differentiates them, and then come up with ideas for a logo, a slogan and the poster itself. Ss follow the guidelines provided by T and can take the text on SB 143 as a reference.	20	
Watching and describing a video advert			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		Pre-watching: Discuss what would Ss expect from a video advert of a sports brand (who can be the protagonists, what is the setting like...).	5	
						Watching: T explains they are going to watch an Adidas Originals' advert and will then be asked to describe it. Projects a list of adjectives and tells Ss to read them and keep them in mind while watching the video, so as to decide which of them can be used to characterize it.	5	

						Post-watching: 1. T asks some students to share their impressions about the video, using at least one of the adjectives from the list; 2. T hands out worksheets and Ss do exercise 1	5 5	
						If time allows, Ss answer questions 2 and 3.		





ANEXO 22 – IN11_Unidade 3 – Plano de aula 7

				LESSON PLAN 7
Thematic Unit	Grade	Time	Date	ENGLISH
<i>A Brand New World</i>	11th	90 minutes	26 th February 2018	
Description and Summary				
Throughout this lesson, students will examine and interpret an audiovisual advertising message. While watching and interpreting an Adidas Originals’ advert (“Your future is not mine”) and reading about that campaign, students practice some of the skills needed to examine and comment on a video. For example, they work with some useful adjectives and answer a number of questions that help them do a rhetorical analysis of an advert. The skills practiced in this session will be used by them when writing a review and doing a cultural analysis of a video advert in the coming lessons.			Summary: Watching and analysing a video advert, and reading an article about it. Learning how to write a video review.	
Objectives				
Learning Outcomes			Perfil do aluno	
<ul style="list-style-type: none">• To examine and to interpret an audiovisual advertising message from a rhetorical perspective.• To critique a video advert.			Linguagens e textos; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo.	
Contents and Resources				
Sociocultural content		Resources		
<ul style="list-style-type: none">• Marketing: video adverts.		<ul style="list-style-type: none">• Video “Your future is not mine” https://vimeo.com/153277645• List of descriptive adjectives• Worksheet “Your future is not mine”• Video “Adidas Originals - Future Case Study” https://vimeo.com/172903475		
Language content				
<ul style="list-style-type: none">• Descriptive adjectives.• Review (structure).				
Assessment				
<ul style="list-style-type: none">• Participation in class and implication in class tasks.				

Activities	Skills					Procedures	Time	Interaction Pattern
	R	W	L	S	G/V			
Writing the summary						T projects the summary on the board and Ss copy it.	5	
Watching and describing a video advert				<input checked="" type="checkbox"/>		Pre-watching: Discuss what would Ss expect from a video advert of a sports brand (who can be the protagonists, what is the setting like...).	5	
			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	Watching: T explains they are going to watch an Adidas Originals' advert and will then be asked to describe it. Projects a list of adjectives and tells Ss to read them and keep them in mind while watching the video, so as to decide which of them can be used to characterize it.	5	
			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		Post-watching: <ol style="list-style-type: none"> 1. T asks some students to share their impressions about the video, using at least one of the adjectives from the list; 2. T hands out worksheets and Ss do exercise 1 (adjectives). Then, T checks correction and asks Ss in what ways can those adjectives apply to the video advert; 3. Ss read questions 2 (a-d), before watching the advert a second time; 4. Ss answer the questions, first individually, then in pairs and finally share their answers with the whole class. 	5	
							10	
Reading an article about a video advert	<input checked="" type="checkbox"/>					T explains they are going to read an article on this campaign, published by <i>Adweek</i> , a magazine and website that covers media news, including print, technology, advertising, branding and television. Ss read the text and do exercises 3-4 individually.	10	
			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		T explains they are going to watch a short video about the creation and evolution of this campaign. Ss do exercise 5 while watching the video. Then, T corrects it and Ss discuss question 6.	10	
Introducing review text type		<input checked="" type="checkbox"/>				T reminds Ss that as part of the exchange, they will have to write a review about a video advert, and makes it explicit that the work done so far in the class was a preparation for that. Then, tells Ss to open their SB on page 234 and explains the purpose and the structure of a review.	5	
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				Ss do exercise 7 ("Your future is not mine" worksheet) in pairs and then share their answers with the class. T checks whether Ss have understood clearly how to write a review.	15	






ANEXO 23 – IN11_Unidade 3 – Plano de aula 8

				LESSON PLAN 8
Thematic Unit	Grade	Time	Date	ENGLISH
<i>A Brand New World</i>	11th	90 minutes	1 st March 2018	
Description and Summary				
The first part of this class takes place in a computer lab and encompasses two tasks: finishing the creation of an advertising poster and watching a video advert. Then, back in the classroom, students carry out a semiotic, rhetorical and cultural analysis of the video advert they have just watched. Finally, the listening test is handed out to students and corrected.			Summary: Finishing the creation of advertising posters. Watching and analysing a video advert. Correcting listening test.	
Objectives				
Learning Outcomes			Perfil do aluno	
<ul style="list-style-type: none">• To create an advertising message.• To examine and to interpret an audiovisual advertising message from a semiotic, rhetorical and cultural point of view.			Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo.	
Contents and Resources				
Sociocultural content		Resources		
<ul style="list-style-type: none">• Marketing: video adverts and advertising posters.		<ul style="list-style-type: none">• Computer lab		
Language content		<ul style="list-style-type: none">• <i>Padlet</i> wall –video adverts selected by American students https://padlet.com/fabioliveira_fms/exchangewall		
<ul style="list-style-type: none">• Summarising plot, describing characters and settings.		<ul style="list-style-type: none">• Worsheet fior analyzing video advert		
Assessment				
<ul style="list-style-type: none">• Participation in class and implication in class tasks.• Assessment of advertising posters.				

Activities	Skills					Procedures	Time	Interaction Pattern
	R	W	L	S	G/V			
						T explains the tasks to be carried out (finish poster, publish it with a short explanation on tablet, watch video advert, comment on it and take notes). T tells Ss to divide the tasks so as to make sure all of them are completed in the available time.	5	
Creating an advertising poster		☑		☑		In groups, Ss produce the posters, following the project they have already agreed on. If necessary, T gives instructions on how to publish them on Padlet.	40	
Watching and taking notes about a video advert		☑	☑			Ss watch more than once the video advert chosen by their exchange partners and take notes, trying to answer the questions in the handout. Ss may want to search for further information.		
Writing the summary						<i>(when they go back to their classroom, Ss sit down next to their groups)</i> T projects the summary on the board and Ss copy it.	5	
Doing an analysis of a video advert		☑				Ss analyse their advert in groups, answering the questions in the worksheet. T helps the different groups. Ss may use their smartphones to watch the video again.	25	
Correcting listening test						T hands out listening tests and projects the correct answers on the board. Ss read both and T makes any necessary clarifications.	15	






ANEXO 24 – IN11_Unidade 3 – Plano de aula 9

				LESSON PLAN 9
Thematic Unit	Grade	Time	Date	ENGLISH
<i>A Brand New World</i>	11th	90 minutes	5 th March 2018	
Description and Summary				
In this session, Ss continue the analysis of some video adverts in groups and then write individual reviews about them. The second half of the class takes place at the computer lab, where Ss revise and post their video reviews. Besides, if time allows, they can comment on their partners’ posts.			Summary: Finishing the analysis of a video advert. Writing a review.	
Objectives				
Learning Outcomes			Perfil do aluno	
• To examine, interpret and critique an audiovisual advertising message from a semiotic, rhetorical and cultural point of view.			Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo.	
Contents and Resources				
Sociocultural content			Resources	
• Marketing: video adverts.			• Computer lab	
Language content			• Worksheet for analyzing video advert (students have it already)	
• Writing a review.				
Assessment				
• Participation in class and implication in class tasks. • The reviews will be read and commented on by American students, and also assessed by teacher.				

Activities	Skills					Procedures	Time	Interaction Pattern
	R	W	L	S	G/V			
Writing the summary						T projects the summary on the board and Ss copy it.	5	
Doing an analysis of a video advert				<input checked="" type="checkbox"/>		Ss work in groups to complete the analysis started in previous session. T checks the progress of each group and points out what questions should be answered first (in case they don't have time to answer all of them).	10	
Writing a review		<input checked="" type="checkbox"/>				With all the information gathered in the worksheet, Ss write a video review. Before they start, T reminds them of the purpose and structure of this text type and suggests what information from the previous exercise may be used for each part of the review (presentation – description – evaluation).	30	
<i>The second part of the lesson takes place in a computer lab – Ss sit next to their group mates.</i>							10	
Writing a review		<input checked="" type="checkbox"/>				Ss type their reviews, finish and improve them. Then post them on the platform of the exchange. T gives instructions as to how to do so.	25	
Interacting with exchange partners	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				When Ss finish the previous task, T tells them to: <ul style="list-style-type: none"> Decide (if they haven't decided yet) what questions they want to ask their exchange partners and post them on Padlet; Comment (if they haven't done so) on the adverts posted by American students; Make any necessary changes to their own posts. 	10	











ANEXO 25 – IN11_Unidade 3 – Plano de aula 10

				LESSON PLAN 10
Thematic Unit	Grade	Time	Date	ENGLISH
<i>A Brand New World</i>	11th	90 minutes	8 th March 2018	
Description and Summary				
This is the first lesson of the third part of the unit plan, which deals with ethical consumerism. Students are invited to reflect about the ethics of big corporations, first by describing and interpreting some Nike spoof ads, and then by watching part of a documentary and reading an article about an Amnesty International’s report (<i>The great palm oil scandal: Labour abuses behind big brand names</i>). Before this, the reading and writing test recently done is handed out and corrected.			Summary: Correcting reading and writing test. Watching a documentary and reading an article about human rights abuses behind big brand names.	
Objectives				
Learning Outcomes			Perfil do aluno	
<ul style="list-style-type: none">• To formulate hypothesis about the ethics of big corporations.• To identify and to report human right abuses in supply chain of major firms.			Linguagens e textos; Bem-estar, saúde e ambiente.	
Contents and Resources				
Sociocultural content		Resources		
<ul style="list-style-type: none">• Ethical consumerism: human right abuses		<ul style="list-style-type: none">• Presentation “Nike spoof ads”• “Fruits of their labour” <https://www.youtube.com/watch?v=dFWJyWDYttg>• Worksheet “Amnesty International”		
Language content				
<ul style="list-style-type: none">• Prepositional verbs				
Assessment				
<ul style="list-style-type: none">• Participation in class and implication in class tasks.				

Activities	Skills					Procedures	Time	Interaction Pattern
	R	W	L	S	G/V			
						T hands out the reading and writing tests already corrected, and makes any necessary clarifications. Then, reminds Ss of the speaking assessment that is going to take place in the following two sessions, and explains its structure as well as the assessment criteria.	10	
Writing the summary						T projects the summary on the board and Ss copy it. T asks Ss to hand in the questions they have agreed on to ask to their exchange partners.	5	
Describing, comparing and interpreting spoof ads				<input checked="" type="checkbox"/>		T shows the pictures of Nike spoof ads and challenges Ss to infer and to explain their meaning. There are two pairs of pictures, so that Ss can be asked to describe and compare them [vocabulary: Nike swoosh]. If necessary, T helps Ss interpret the spoof ads, by asking them questions about the puns or the irony behind each of them. After the issues denounced in the spoof ads have been identified, T announces that these and other ethical problems exist not only behind Nike but also behind many other brands and corporations.	10	
Watching part of a documentary and taking notes			<input checked="" type="checkbox"/>			T continues: "Today we are going to look at some of the consequences of the economic globalization, by reading about a particular example. But before we go on, please tell me: What do a Head&Shoulders shampoo, Knorr stock cubes, a Magnum icecream, a Colgate toothpaste and a Fairy washing out liquid have in common?" Ss try to answer the question in pairs and then with the whole class.	5	
						After the discussion, T projects the introduction of Amnesty International's documentary "Fruits of their Labour" [00:00 – 01:06].	2	
						T hands out the worksheets and explains the exercise Ss are asked to do while watching the first part of the documentary. Then, Ss watch it and do exercise 1 (note taking) [01:55 - 8:50]	8	
						T corrects the exercise with the participation of as many Ss as possible.	5	
Reading an article about human rights abuses	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		Ss are told to skim read the text and do exercises 2 and 3 individually. The exercises are corrected with the whole class, and the notion of prepositional verbs is introduced by T. T explains exercise 4. In pairs, each student reads a part of the text carefully (4 and 5) and prepares a short oral presentation for their partner. After Ss have finished the previous exercise, they do together exercises 5 and 6. T asks different Ss to share their answers to questions 4, 5 and 6 with the class.	15 10 10 10	





ANEXO 26 – IN11_Unidade 3 – Plano de aula 13

				LESSON PLAN 13
Thematic Unit	Grade	Time	Date	ENGLISH
A Brand New World	11th	90 minutes	19 th March 2018	
Description and Summary				
This lesson is organized thematically around ethical consumerism. Firstly, Ss read a selection of texts from the website “Behind the brands”, regarding some big corporations’ policies on human rights and environmental issues. Different groups read about different issues, and then share their findings with the class. The study of conditionals sentences (with focus on the third conditional) is introduced through an exercise about the texts. Then, Ss do a couple of exercises to practice the form and the use of these clauses. Secondly, Ss consider in what ways they can become more ethical consumers and create a poster board with their suggestions.			Summary: Ethical consumerism: reading about big corporations’ policies on human rights and environmental issues and considering how to become more ethical consumers. Grammar: conditional sentences.	
Objectives				
Learning Outcomes			Perfil do aluno	
<ul style="list-style-type: none">• To identify and to assess corporations’ policies on human rights and environmental issues.• To express ideas about real and hypothetical situations, and the corresponding consequences.• To list different ways to become more ethical consumers.			Linguagens e textos; Informação e comunicação; Bem-estar, saúde e ambiente.	
Contents and Resources				
Sociocultural content			Resources	
<ul style="list-style-type: none">• Ethical consumerism.			<ul style="list-style-type: none">• Website “Behind the brands” (www.behindthebrands.org/brands)• Worksheet “Behind the brands”• Presentation “Conditional sentences”• Poster board and post-its	
Language content				
<ul style="list-style-type: none">• Conditional sentences (1st, 2nd and 3rd conditionals)				
Assessment				
<ul style="list-style-type: none">• Participation in class and implication in class tasks.				

Activities	Skills					Procedures	T	Interaction Pattern
	R	W	L	S	G/V			
Writing the summary						T projects the summary on the board and Ss copy it.	5	
Reminding work developed in previous sessions. Introducing the topic of the session.				☑		<p>T asks:</p> <ul style="list-style-type: none"> Do you remember what we did in the last lesson before the speaking assessment? What were the main issues pointed out in Amnesty International's video and article? Colgate, Dove, Pantene, Ariel, Knorr, KitKat, Magnum... brands you have probably consumed hundreds of times. How do you feel about the practices of these companies? As a consumer, do you feel responsible for what is happening to people in Indonesia, for example? <p>T projects the page "Brands" of the website <i>Behind the Brands</i> (www.behindthebrands.org/brands) and asks Ss to predict the nature of the project. T reinforces the correct answers.</p>	5	
Reading a selection of texts from a website	☑					T hands out the text. The first part of the worksheet is similar for everyone. As for the second part, there are 5 different models, one for each group of Ss. Ss read the first text and answer exercise 1 individually.	10	
				☑		Ss share and improve their answers in pairs.	5	
				☑		T asks some Ss to share their answers with the class, and checks whether the nature and the rationale of the project <i>Behind the Brands</i> have been well understood. Then, explains that they are going to look in more detail into some of the issues addressed.	5	
	☑					Ss read the second text of the worksheet (about a specific issue) and do exercises 2 and 3 in groups (4 groups with 4 members, 1 with 3).	15	
Doing short presentation			☑	☑		T explains that before handing out the worksheets, he has randomly put a sign in one of the worksheets of each group. The S that has that one is going to do a short presentation to the other groups about the groups' issue, based mainly on question 2 (1 minute).	10	
Studying conditional clauses (1 st , 2 nd and 3 rd)					☑	Ss share answers to question 3 with the class. T corrects the sentences if necessary, and uses them to reinforce the rules for the formation and use of first, second and third conditionals. All the sentences are projected, so that Ss can follow them. Also the rules are projected, and T tells that they can be found on pages 157-57 (SB)	10	
					☑	Ss do exercises 4 and 5 individually. T corrects them and checks whether Ss have correctly assimilated the different forms and uses.	5	
Suggesting ways to become more ethical consumers		☑				T reminds Ss of the questions discussed in the beginning of the session. As consumers, we are in a responsible for the impact caused by the production of the products we buy (upon people and the environment). This is why it is so important to become more responsible and ethical consumers. Ss do exercise 6 in pairs and write each of their suggestions on a post-it.	10	
				☑		Ss share the ideas with the class, by posting their suggestions on a poster board and reading them aloud.	5	







ANEXO 27 – IN11_Unidade 3 – Plano de aula 14

				LESSON PLAN 14
Thematic Unit	Grade	Time	Date	ENGLISH
A Brand New World	11th	90 minutes	22 nd March 2018	
Description and Summary				
In the first 45 minutes, Ss consider in what ways they can become more ethical consumers and create a poster board with their suggestions (a task that was not carried out in the previous session). Then, they reflect give feedback about the unit plan they have just finished. Since this is the last lesson of the term, the second half of the class is devoted to self-assessment. Ss are given feedback about some of the tasks they have carried out and reflect about the work they have developed throughout the term.			Summary: Creating a poster with suggestions to become more ethical consumers. Reflecting and giving feedback about the unit. Self-assessment.	
Objectives				
Learning Outcomes			Perfil do aluno	
<ul style="list-style-type: none">• To list different ways to become more ethical consumers.• To assess learning activities and teaching methodologies.• To recall and to evaluate the work developed throughout the term.			Bem-estar, saúde e ambiente; Desenvolvimento pessoal e autonomia.	
Contents and Resources				
Sociocultural content			Resources	
<ul style="list-style-type: none">• Ethical consumerism.			<ul style="list-style-type: none">• Worksheet “Behind the brands”	
Language content			<ul style="list-style-type: none">• Poster board and post-its	
<ul style="list-style-type: none">• Conditional clauses				
Assessment				
<ul style="list-style-type: none">• Participation in class and implication in class tasks.• Suggestions posted by Ss.				

Activities	Skills					Procedures	T	Interaction Pattern
	R	W	L	S	G/V			
Writing the summary						T projects the summary on the board and Ss copy it.	5	
Suggesting ways to become more ethical consumers				☑	☑	T tells Ss to take the worksheets from the previous session. Ss briefly share their answers to question 5 with the class. T listens from different groups and makes any necessary corrections. T informs Ss that they can find the rules for the formation of conditional sentences in their Student's Book, pages 156-57 and 226.	10	
		☑		☑		Ss do exercise 6 in pairs and write each of their suggestions on a post-it. T checks the accuracy and significance of the suggestions.	10	
				☑		Ss share the ideas with the class, by posting their suggestions on a poster board and reading them aloud.	5	
Giving feedback about the unit		☑				Ss answer questionnaire about the Unit.	15	
Self-assessment						Ss do their self-assessment following their teachers' instructions.		






ANEXO 28 – IN11_Unidade 3 – Plano de aula 15

				LESSON PLAN 15
Thematic Unit	Grade	Time	Date	ENGLISH
<i>A Brand New World</i>	11th	90 minutes	9 th April 2018	
Description and Summary				
This is the first of two lessons that share two main objectives: 1) to conclude and to evaluate the project of online intercultural exchange; 2) to prepare an exhibition about the project, as part of the school’s foreign language week. In this first lesson, that is to take place in a computer lab, Ss read the feedback about their previous work (advertising posters and individual video reviews) and improve these materials. First, they write a group review and create a poster about their video advert. Then, they write or improve a description of their group’s advertising poster, and make all the necessary changes.			Summary: Creating materials for an exhibition about the online exchange project: writing a group review and creating a poster about a video advert; improving advertising poster and writing a description about it.	
Objectives				
Learning Outcomes			Perfil do aluno	
<ul style="list-style-type: none">• To use feedback and group discussion to improve work.• To prepare posters for an exhibition about a project carried out in class.• To describe and to explain an advertising poster created previously.			Pensamento crítico e pensamento criativo.	
Contents and Resources				
Sociocultural content		Resources		
<ul style="list-style-type: none">• Advertising: video adverts and advertising posters.		<ul style="list-style-type: none">• Computer lab• Task list for each group• PowerPoint template for posters• Exchange wall on Padlet		
Language content		https://padlet.com/fabioliveira_fms/exchangewall		
<ul style="list-style-type: none">• Writing a video review.• Describing an advertising poster.				
Assessment				
<ul style="list-style-type: none">• Participation and implication in class tasks.• Reviews and posters about video advert.• Advertising poster and respective description.				

Activities	Skills					Procedures	T	Interaction Pattern
	R	W	L	S	G/V			
Writing the summary						T projects the summary on the board and Ss copy it. T explains that the class is going to take place in a computer lab and introduces the tasks to be carried out.	10	
Reading and reflecting about reviews and respective feedback	<input checked="" type="checkbox"/>					Ss go to the computer hall and meet in groups. Each student reads his/her own review with the group; reads also the feedback provided by both the T and the American exchange partners. For each review, the group identifies the main strengths and weaknesses, and a group member takes notes of this.	15	
Writing a review and creating a poster about a video advert		<input checked="" type="checkbox"/>				Each group splits into two. Two Ss of each group work on writing a review that combines the best aspects of each individual review and improves the aspects that needed to be corrected. These Ss can watch the video advert again, so as to gain a deeper understanding of it. The third (or third and fourth) S of each group starts working on the layout of the poster about the video advert. The tasks involved are the following: looking for meaningful images, creating a QR code for the video advert, thinking about the layout of the poster (taking into account the templates given as suggestions).	20	
		<input checked="" type="checkbox"/>				Each group meets again, Ss revise and correct the review, and discuss the layout of their poster.	10	
Writing a description of an advertising poster	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				If necessary, one member of each group keeps working on the poster, to improve its overall appearance. Meanwhile, the other members of the groups prepare their advertising posters for the exhibition, by carrying out the following tasks: <ul style="list-style-type: none"> • reading the comments and suggestions by the American exchange partners; • writing or improving the description of the poster (specifying the message it tries to convey and the ways it does so) – [120 – 150 words]; • if time allows, improving the poster, following the exchange partners' suggestions. 	20	
Revising and publishing work developed in the class						Each group revises the work carried out during the class and posts the result on Padlet. Ss save their posters about the video advert (review and pictures) as an image/PDF and post them on their own group workspace (Padlet). They also post the final version and the description of their advertising posters. All the works are also to be saved on a USB flash drive provided by T.	15	

ANEXO 29 – IN11_Unidade 3 – Plano de aula 16

				LESSON PLAN 16
Thematic Unit	Grade	Time	Date	ENGLISH
A Brand New World	11th	90 minutes	12 th April 2018	
Description and Summary				
In the previous session, Ss have finished a poster with a group review of the video advert they have analysed, and a description of their advertising poster. In this class, Ss will correct and improve the mentioned works. Then, they will read other group's reviews and show their understanding of some of the cultural aspects involved in each video advert, by answering an online questionnaire. Finally, students fill in an evaluation form about the project, which will also help them become aware of their own learning outcomes.			Summary: Revising and improving materials for exhibition. Reading other groups' reviews and answering a questionnaire. Answering an evaluation form about the online exchange.	
Objectives				
Learning Outcomes			Perfil do aluno	
<ul style="list-style-type: none">• To analyze and to show understanding of classmates' work.• To recall and to evaluate different aspects of a project of online intercultural exchange.• To identify and to synthesize learning outcomes taken away from an exchange.			Pensamento crítico e pensamento criativo.	
Contents and Resources				
Sociocultural content		Resources		
<ul style="list-style-type: none">• Advertising: cultural, rhetorical and pragmatic analysis of video adverts.		<ul style="list-style-type: none">• Questionnaire about reviews < https://goo.gl/aHqnUo >• Evaluation form about Online Exchange < https://goo.gl/zgeaf6 > [both links will be available on the exchange wall on Padlet]		
Language content				
<ul style="list-style-type: none">• Reading reviews.• Asking and answering questions.				
Assessment				
<ul style="list-style-type: none">• Participation in class and implication in class tasks.• Answers to online questionnaire about reviews.				
Note: Due to the participation of the school in a sports event in Spain, 7 students will not attend this lesson. T has to find a way for the absent students to answer the evaluation form about the project.				

Activities	Skills					Procedures	T	Interaction Pattern
	R	W	L	S	G/V			
Writing the summary						T projects the summary on the board and Ss copy it. T explains that the class is going to take place in a computer lab and introduces the tasks to be carried out.	10	
Revising and improving previous work		<input checked="" type="checkbox"/>				In groups, Ss correct and improve the work developed in the previous session, taking into account the feedback provided by T. Then, they post the final version of their works on Padlet (the poster in .jpeg format, the description in .docx) Note: Since a considerable number of Ss will not attend the class, T will appoint some member of the groups that finish their work earlier to help their classmates of groups 1 and 6 (each with just one member).	30	
Reading video reviews and answering questionnaire		<input checked="" type="checkbox"/>				Individually, Ss read other group's reviews that have already been posted on Padlet. When they are ready, they start answering an online questionnaire that deals mainly with the cultural assumptions behind each video advert.	20	
Asking and answering questions about the video adverts (sharing analysis with the class)			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		T opens a space for discussion. Ss can ask their classmates questions about their adverts, regarding their cultural, rhetorical and pragmatic analysis. If there are no questions, T may ask, for example, the following: <ul style="list-style-type: none"> What makes these adverts characteristically American? Themes? Cultural references? Rhetoric? Are there any elements that can be interpreted in different ways if the advert is watched from different cultural perspectives? Is there any specific symbol/idea that can have different meanings? 	10	
Evaluating project of online exchange						Ss answer an evaluation form about the exchange. T insists on the importance of students' feedback. Once Ss have finished, T expresses his gratitude.	20	

CATCHY SLOGANS & BRAND TAGLINES

Keep it simple, stupid.

We don't mean to offend you - this is just an example of a great slogan that also bears the truth of the power of succinctness in advertising. It's incredibly difficult to be succinct, and it's especially difficult to express a complex emotional concept in just a couple of words - which is exactly what a slogan does. That's why we have a lot of respect for the brands that have done it right. The ones that have figured out how to convey their value proposition to their buyer persona in just one, short, sentence.

So if you're looking to get a little slogan inspiration of your own, take a look at some of our favorite company slogans from both past and present. But before we get into specific examples, let's quickly go over what a slogan is and what makes one stand out.

What Is a Slogan?

In business, a slogan or tagline is "a catchphrase or small group of words that are combined in a special way to identify a product or company," according to Entrepreneur.com's small business encyclopedia. In many ways, they're like mini-mission statements.

Companies have slogans for the same reason they have logos: advertising. While logos are visual representations of a brand, slogans are audible representations of a brand. Both formats grab consumers' attention more readily than the name a company or product might. Plus, they're simpler to understand and remember.

The goal? To leave a key brand message in consumers' minds so that, if they remember nothing else from an advertisement, they'll remember the slogan.

What Makes a Great Slogan?

According to HowStuffWorks, a great slogan has most or all of the following characteristics:

It's memorable.

Is the slogan quickly recognizable? Will people only have to spend a second or two thinking about it? A brief, catchy few words can go a long way in advertisements, videos, posters, business cards, swag, and other places.

It includes a key benefit.

Ever heard the marketing advice, "Sell the sizzle, not the steak"? It means sell the benefits, not the features - which applies perfectly to slogans. A great slogan makes a company or product's benefits clear to the audience.

It differentiates the brand.

Does your light beer have the fullest flavor? Or maybe the fewest calories? What is it about your product or brand that sets it apart from competitors?

It imparts positive feelings about the brand.

The best taglines use words that are positive and upbeat. For example, Reese's Peanut Butter Cups' slogan, "Two great tastes that taste great together," gives the audience good feelings about Reese's, whereas a slogan like Lea & Perrins', "Steak sauce only a cow could hate," uses negative words. The former leaves a better impression on the audience.

Now that we've covered what a slogan is and what makes one great, here are examples of some of the best brand slogans of all time.

- Group 2 -

3) L'Oréal: "Because You're Worth It"

Who doesn't want to feel like they're worth it? The folks at L'Oréal know that women wear makeup in order to make themselves appear "beautiful" so they feel desirable, wanted, and *worth it*. The tagline isn't about the product - it's about the image the product can get you. This message

Because you're worth it.

L'ORÉAL
PARIS

allowed L'Oréal to push its brand further than just utility so as to give the entire concept of makeup a much more powerful message, which can hardly be ignored.

4) MasterCard:

"There are some things money can't buy. For everything else, there's MasterCard."

MasterCard's two-sentence slogan was created in 1997 as a part of an award-winning advertising campaign that ran in 98 countries and in 46 languages. The very first iteration of the campaign was a TV commercial that aired in 1997: "A dad takes his son to a baseball game and pays for a hot dog and a drink, but the conversation between the two is priceless," writes Avi Dan for *Forbes*. "In a sense, 'Priceless' became a viral, social campaign years before there was a social media."

One key to this campaign's success? Each commercial elicits an emotional response from the audience. That first TV commercial might remind you of sports games

you went to with your dad, for example. Each advertisement attempted to trigger a different memory or feeling. "You have to create a cultural phenomenon and then constantly nurture it to keep it fresh," MasterCard CMO Raja Rajamannar told Dan. And nostalgia marketing like that can be a powerful tool.



Source: www.hubspot.com

1. According to the author, what is the main strength of each of these slogans or brand taglines? Why are they so effective?
2. How would you refute the ideas behind each of these slogans or brand taglines? Consider the way they try to manipulate consumers and give examples of contradictions, inconsistencies or half-truths.
3. The underlined sentences are examples of relative clauses. Analyze them and decide which can be used to illustrate each of these rules.
 - a) In some relative clauses, the relative pronoun cannot be ignored.

- b) When the relative pronoun is object of its clause we sometimes leave it out.

- Group 3 -

5) BMW: "The Ultimate Driving Machine"

BMW sells cars all over the world, but in North America, it's known by its slogan: "The Ultimate Driving Machine." This slogan was created in the 1970s by a relatively unknown ad agency named Ammirati & Puris and was, according to BMW's blog, directed at Baby Boomers who were "out of college, making money and ready to spend their hard earned dollars. What better way to reflect your success than on a premium automobile?"

The goal? To reinforce the message that its cars' biggest selling point is that they are performance vehicles that are thrilling to drive. That message is an emotional one, and one that consumers can buy into to pay the high price point.



The Ultimate Driving Machine

6) Lay's: "Betcha Can't Eat Just One"

Seriously, who here has ever had just one chip? While this tagline might stand true for other snack companies, Lay's was clever to pick up on it straight away. The company, whose success is still unquestionable, tapped into our truly human incapability to ignore crispy, salty goodness when it's staring us in the face. Carbs, what a tangled web you weave.

But seriously, notice how the emphasis isn't on the *taste* of the product. There are plenty of other delicious chips out there. But what Lay's was able to bring forth with its tagline is that totally human, uncontrollable nature of snacking until the cows come home.



Source: www.hubspot.com

1. According to the author, what is the main strength of each of these slogans or brand taglines? Why are they so effective?
2. How would you refute the ideas behind each of these slogans or brand taglines? Consider the way they try to manipulate consumers and give examples of contradictions, inconsistencies or half-truths.
3. The underlined sentences are examples of relative clauses. Analyze them and decide which can be used to illustrate each of these rules.

- c) While some relative pronouns refer to things (*which*) or people (*who*), *whose* refers to the idea of possession

- d) Some relative clauses are essential to the meaning of the sentence: they define the subject or the object.

ANEXO 31 – IN11_Unidade 3 – Grelha de auto e heteroavaliação de apresentações orais

Assessment of oral presentations

Assessor _____

A-E

Criteria	Sub-criteria	G1	G2	G3	G4	G5
1.Delivery	Voice (enunciation, inflection, projection)					
	Pacing (speed of ideas and speech)					
	Body language (eye contact, posture)					
2.Content	Relevance (answer two questions)					
	Structure (organization of ideas is clear and effective)					
	Authority (convincing, shows reflection)					
3.Language	Pronunciation (clarity and intelligibility)					
	Grammar (accuracy)					
	Vocabulary (choice)					
4. Balanced participation of all members						

General comments (strengths, weaknesses, interesting ideas...)	
Group 1	
Group 2	
Group 3	
Group 4	
Group 5	

ANEXO 32 – IN11_Unidade 3 – Ficha de análise de anúncio publicitário em vídeo

Your future is not mine

1. Match the following adjectives with their definition.

- | | |
|---------------------|---|
| 1. gritty | A. daring, provocative, or trend-setting |
| 2. post-apocalyptic | B. radically reconfiguring a particular field of business |
| 3. dystopian | C. showing all the unpleasant but true details of a situation |
| 4. edgy | D. set in a world or civilization after a catastrophe such as a nuclear warfare or an ecological collapse. |
| 5. disruptive | E. relating to an undesirable future world or society characterized by dehumanization, totalitarian governments, environmental disaster |

2. Answer the questions and discuss them with your classmates.

- What image is shown when the music starts to sound? Does it appear again throughout the video?
- The spot shows different people walking towards the future. Compare and contrast their attitude with the attitudes of those they meet.
- What are the connections between the images presented in the advert and the lyrics of the song interpreted by Daisy Hamel-Buffa? What values or feelings do they evoke?
- The campaign seems to be inviting consumers to create their own future. However, the video ends with a group of people walking in the same direction, all dressing Adidas. Did you notice this contradiction? Comment on it.

Your future is not mine

Daisy Hamel-Buffa

I'll never go down your road
I find my way on my own
I'll never follow your path
I'll make mine and I won't look back

I'll never go down your road
I find my way on my own
I'm never gonna **fall in line**
Your future is not mine



4 Influencers Break Away From a Dystopian Future in Adidas' Edgy New Campaign Spots encourage next generation to build their own world By Christine Birkner

January 25, 2016 | Advertising & Branding

Adidas invites sneaker fans to build their own futures by breaking away from a dystopian world in an edgy new campaign for Adidas Originals. The spot depicts four brand influencers —lifestyle blogger and model Aleali May, Cleveland Cavaliers' Iman Shumpert, singer and DJ Kyu Steed and artist Design Butler—trekking through gritty, dark, post-apocalyptic city streets complete with gangs and trash-can fires, and eventually through a prismatic tunnel into a brighter future. Terence Neale filmed the campaign, by creative agency Johannes Leonardo, in various locations throughout Europe and Africa.

"It's an edgy and authentic way of showing them marching to that vanishing point, which is representing the future. We're asking consumers to focus and create their own future, and not look back," said Brandon Beaty, director of brand communications for Originals. Still images were shot by Pieter Hugo, and Adidas also worked with photographers Tyrone Lebon and Oliver Hadlee Pearch on the effort.

"Every piece of entertainment and news story out there is depicting a future with no hope. This is what our idea pushes against," said Ferdinando Verderi, founding member and creative director of Johannes Leonardo. The video is set to music by Daisy Hamel-Buffa, who sings, "I'm never gonna fall in line. Your future is not mine."



Last year, Adidas' "Superstars" campaign featuring Pharrell explored whether fame was necessary for stardom. "In 2015, we challenged the idea of what it meant to be a superstar. In 2016, we're challenging the idea of what it means to create your own future," Beaty said.

Adidas is maintaining its relationships with Pharrell and Kanye West, who collaborated with the brand on the YEEZY sneaker line.



"We're not steering away from partnering with people who fit the DNA of the brand. Kanye changed the conversation; same thing with Pharrell. The creativity he brings complements what we want to do perfectly," Beaty said. "We're targeting that teenage consumer. Our female business has never been more energized, not only financially but from an adoption and culture standpoint. Street culture is a playing field that we're a part of, and we have to do that by listening to our consumers and being disruptive in pushing the status quo."

Source: www.adweek.com

3. Find evidence in the text for the following.

- a. The idea behind the advert disputes pessimistic views about the future.

- b. Adidas Originals is willing to collaborate with those who embody the values of the brand.

- c. Adidas wants to challenge the traditional way of doing things.

4. Read the sentences and mark them as true or false.

	T	F
a. Adidas wants to avoid being associated with urban culture.		
b. Kanye West and Pharrell Williams are examples of people who were revolutionary in some way.		
c. The advert's song encourages people not to be submissive.		
d. Adidas' 2015 campaign suggested that being famous is the negative side of being a superstar.		
e. Terence Neale's spot depicts a hopeless march towards the future.		

5. Watch a short video about the creation and the results of this Adidas' campaign and say what the following figures refer to.

- a) more than 50 million
- b) 400 000
- c) 4.6

6. "A song not only measured in likes, but in sneakers sold". Explain the meaning of the last sentence of the video.

7. Imagine you have to write a review about the Adidas Originals' advert. Select from the text ideas, sentences or words that you could use for each of the stages of your review.

- Context:
- Description:
- Evaluation:

ANEXO 33 - IN11_Unidade 3 - Ficha de análise de documentário e leitura

Fruits of their labour

1. Watch Amnesty International's video "Fruits of their labour" and complete the following table with the details given about each of the four issues analysed.

Major issues	Supporting details
Child labour	
Exploitation of workers	
Discrimination against women	
Exposure to toxic chemicals	

Palm Oil: Global brands profiting from child and forced labour

30 November 2016 | Business and Human Rights



1. The world's most popular food and household companies are selling food, cosmetics and other everyday staples containing palm oil tainted by shocking human rights abuses in Indonesia, with children as young as eight working in hazardous conditions, said Amnesty International in a new report published today.

The report, *The great palm oil scandal: Labour abuses behind big brand names*, investigates palm oil plantations in Indonesia run by the world's biggest palm oil grower, Singapore-based agri-business Wilmar, tracing palm oil to nine global firms: AFAMSA, ADM, Colgate-Palmolive, Elevance, Kellogg's, Nestlé, Procter & Gamble, Reckitt Benckiser and Unilever.

"Corporate giants like Colgate, Nestlé and Unilever assure consumers that their products use 'sustainable palm oil', but our findings reveal that the palm oil is anything but. There is nothing sustainable about palm oil that is produced using child labour and forced labour. The abuses discovered within Wilmar's palm oil operations are not isolated incidents but are systemic and a predictable result of the way Wilmar does business.

"Something is wrong when nine companies turning over a combined revenue of \$325 billion in 2015 are unable to do something about the atrocious treatment of palm oil workers earning a pittance."

Amnesty International says it will campaign to ask the firms to tell customers whether the palm oil in popular products like Magnum icecream, Colgate toothpaste, Dove cosmetics, Knorr soup, KitKat, Pantene shampoo, Ariel, and Pot Noodle comes from Wilmar's Indonesian operation.

2. Amnesty International spoke to 120 workers who work on palm plantations owned by two Wilmar subsidiaries and three Wilmar suppliers in Kalimantan and Sumatra in Indonesia. The investigation exposed a wide range of abuses including:

- Women forced to work long hours under the threat of having their pay cut, paid below minimum wage - earning as little as US\$2.50 a day in extreme cases - and kept in insecure employment without pensions or health insurance,
- Children as young as eight doing hazardous, hard physical work, sometimes dropping out of school to help their parents on the plantation,
- Workers suffering severe injuries from *paraquat*, an acutely toxic chemical still used in the plantations despite being banned in the EU and by Wilmar itself,
- Workers being made to work outdoors without adequate safety equipment despite the risks of respiratory damage from hazardous levels of pollution caused by forest fires during August to October 2015,
- Workers having to work long hours to meet ridiculously high targets, some of which involve highly physically demanding tasks such as operating heavy manual equipment to cut fruit from trees 20 meters tall. Attempting to meet targets can leave workers in significant physical pain, and they also face a range of penalties for things like not picking up palm fruits on the ground and picking unripe fruit.

Despite these abuses, three of the five palm growers that Amnesty International investigated in Indonesia are certified as producing "sustainable" palm oil under the Roundtable on Sustainable Palm Oil, a body set up in 2004 to clean up the palm oil sector after environmental scandals.

3. Using export data and information published by Wilmar, Amnesty International researchers traced palm oil to nine global food and household companies. When approached, seven of the firms confirmed they buy palm oil from Wilmar's Indonesian operations, but only two - Kellogg's and Reckitt Benckiser - were willing to give any level of detail about which products were affected.

All but one of these companies are members of the Roundtable on Sustainable Palm Oil, and claim they use "sustainable palm oil" on their websites or product labels. None of the companies Amnesty International contacted denied that the abuses were taking place, nor did any provide examples of action taken to deal with labour rights abuses in Wilmar's operations.

"This report clearly shows that companies have used the Roundtable as a shield to deflect greater scrutiny. Our investigation uncovered that these companies have strong policies on paper but none could demonstrate that they had identified obvious risks of abuses in Wilmar's supply chain," said Seema Joshi, Head of Business and Human Rights.

"Companies must be more transparent about what goes into their products. They must disclose where the raw materials in the products on our supermarket shelves come from. Until they do, they will be benefiting from and contributing in some way to the labour abuses happening. They are showing a total lack of respect for customers who think they are making ethical choices at the checkout counter."

4.

The report documents how children aged from eight to 14 years old are carrying out hazardous work on plantations owned and operated by Wilmar's subsidiaries and suppliers. They work without safety equipment on plantations where toxic pesticides are used, carrying heavy sacks of palm fruit that can weigh from 12 to 25kg. Some have dropped out of school to work with their parents for all or most of the day. Others work in the afternoon after attending school, and on weekends and holidays.

A 14-year-old boy who harvests and carries palm fruits on a plantation owned by Wilmar told Amnesty International that he dropped out of school when he was 12 because his father was sick and unable to meet his work targets. He said his 10 and 12-year-old siblings also work on the plantation after school:

"I have helped my father every day for about two years. I studied until sixth grade in school. I left school to help my father because he couldn't do the work anymore. He was sick...I regret leaving school. I would have liked to have gone to school to become smarter. I would like to become a teacher."

The physically demanding and tiring work can cause physical damage for young children. A 10-year-old boy who also dropped out of school to help his father, who works for a Wilmar supplier, when he was eight said he gets up at 6.00 AM to gather and carry away loose palm fruit. He said he works for six hours every day, except Sunday: "I don't go to school...I carry the sack with the loose fruit by myself but can only carry it half full. It is difficult to carry it, it is heavy. I do it in the rain as well but it is difficult...My hands hurt and my body aches."

5.

The report highlights a discriminatory pattern of hiring women as casual daily labourers, denying them permanent employment and social security benefits such as health insurance and pensions.

Amnesty International also documented cases of forced labour and of foremen threatening women workers with not being paid or having their pay deducted in order to exact work from them.

A woman, who works in a unit involved in maintaining palm plants told Amnesty International how she was pressurized to work longer hours with implicit and explicit threats:

"If I don't finish my target, they ask me to keep working but I don't get paid for the extra time...my friend and I told the foreman that we were very tired and wanted to leave. The foreman told us if you don't want to work, go home and don't come again. It is difficult work because the target is horrifying...My feet hurt, my hands hurt and my back hurts after doing the work."

Indonesia has strong labour laws under which most of these abuses can amount to criminal offences. However, the laws are poorly enforced. Amnesty International is calling on the Indonesian government to improve enforcement and to investigate the abuses set out in the report.

Source: www.amnesty.org

2. Decide which of these titles fits best each part of the text.

- Worst forms of child labour exposed
- Systematic abuses in supply chain of major firms
- Women workers face forced labour, low wages, discrimination and exposure to toxic chemicals
- Findings cast doubts on "sustainability" claims
- Unilever, Nestlé, Procter & Gamble among nine household names contributing to labour abuse

3. Complete the following sentences with the right prepositions and information from the text.

- Many workers suffer ____ different diseases due to ____.
- Seema Joshi accuses companies ____ using the Roundtable as ____.
- Amnesty International blames the Indonesian government ____.
- Women have to cope ____.
- Colgate, Nestlé and Unilever don't succeed ____.

4. What is there behind the brands? In pairs, read parts 4 and 5 (one each) and prepare a short presentation for your partner in which you: **a)** identify the major issue addressed in your part of the text; **b)** mention some examples; **c)** talk about similar situations you may have heard about (in other companies or countries).

5. What are the lines of action explicitly or implicitly suggested by Amnesty International to solve the problems reported?

6. Colgate, Dove, Pantene, Ariel, Knorr, KitKat, Magnum ... are all brands that you have probably consumed hundreds of times. How do you feel about the practices of these companies? As a consumer, do you feel responsible for what is happening to people in Indonesia?

ANEXO 34 – IN11_Unidade 3 – Ficha “Behind the brands”

Behind the Brands is part of Oxfam’s GROW campaign to help create a world where everyone has enough to eat. Right now, nearly one in eight people on earth go to bed hungry. Sadly, the majority of these people are farmers or farm workers supplying the very food system that is failing them. Yet there is enough food for everyone. That’s an outrage – but we can be the generation that ends this crazy situation.



While the food system is complex and its problems multi-faceted, we know that the world’s largest food and beverage companies have enormous influence. Their policies drive how food is produced, the way resources are used and the extent to which the benefits trickle down to the marginalised millions at the bottom of their supply chains.

Oxfam’s Behind the Brands campaign aims to provide people who buy and enjoy these products with the information they need to hold the Big 10 to account for what happens in their supply chains. In putting together a scorecard based entirely on publicly available information on company policies, we posed the question “what are they doing to clean up their supply chains”?

The Issues

Scorecard looks at seven themes, weighing each theme equally. The seven themes are:

1. **Land**, both rights and access to land and sustainable use of it
2. **Climate**, both relating to reducing greenhouse gas emissions and helping farmers adapt to climate change
3. **Water**, both rights and access to water resources and sustainable use of it
4. **Workers** on farms in the supply chain
5. **Women**_farm workers and small-scale producers in the supply chain
6. **Farmers** (small-scale) growing the commodities
7. **Transparency** at a corporate level

Right across the world, consumers are seeking to make choices in line with their values and are also looking to find out more about the companies whose brands they buy. Oxfam will keep working with people around the world – on Facebook, on Twitter and in person, to push those companies to do more to ensure we all have enough to eat, today and in the future.

Source: www.behindthebrands.org

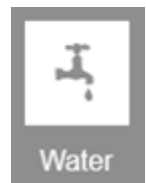
1. After you have read the text, answer the following questions.

- a. What is the contradiction that *Behind the Brands* tries to address?
- b. How does Oxfam’s Behind the Brands “help create a world where everyone has enough to eat”?
- c. Who does the term “Big 10” refer to?

1. WATER

More water is used for farming than for anything else. So the Behind the Brands Scorecard looks at what the Big Ten companies say they are doing to disclose and reduce their water use, and to manage water sustainably and responsibly in areas where it is already in short supply.

We also assess whether companies require consultation with communities on water use and recognize the responsibility to respect communities’ water rights.

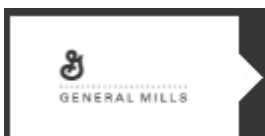


3



ABF made some limited progress on water last year with particular businesses setting actual targets and disclosing the company’s proportion of its water footprint used for agricultural purposes. A key gap that remains is no official recognition of the human right to water.

6



General Mills is refreshingly honest about the water it uses. The company has even released its assessments of key watersheds - the first company we have seen to do so. It however has yet to set a target for reduction of water use right through its supply chain.

7



Nestlé supports major water initiatives and has the most specific guidance to suppliers on water management. But the company has not set a target to reduce water use in its whole value chain or developed grievance mechanisms in cases where water rights have been violated.

2. Read about your theme and get ready to explain what aspects are taken into account by OXFAM while assessing that specific issue. Complete the following sentence:

The scorecard assesses whether the companies:

- _____
- _____
- _____

3. Complete the following sentences with relevant information from the text.

a) If ABF had officially recognised _____,
it _____ scored so poorly on Water.

b) General Mills _____ get a better result on Water if it _____.

c) If Nestle _____,
_____ it will score higher on Water.

4. Complete the sentences. Use the correct form of the verbs in brackets.

a) Companies _____ (change) their unethical practices unless we boycott their products.

b) If I _____ (check) the label when I was in the shop and realised that the shirt was made in a sweatshop, I _____ (not buy) it!

c) I _____ (buy) these vegetables from a supermarket if _____
(consider) that shopping from local producers could reduce carbon emissions.

d) Had I _____ (know) that the company had a long history of labour disputes and employee strikes, I _____ (not buy) their products.

e) Were I you, I _____ (start) shopping from co-op sources.

f) Should the company stop donating money to the candidate, I _____ (start) buying their products again.

5. Complete the sentences with your own ideas.

a) Had labour and environmental laws been vigorously enforced in the past, _____

b) Companies will be forced to change if consumers _____

c) If plastic bags were completely forbidden, _____

6. Write three objective ways to become a more ethical consumer. You can use the ideas presented in the previous exercises and your own knowledge.

If you want to be an ethical consumer...

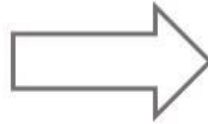


- ② If Danone **makes** their targets for reducing greenhouse gas emissions more ambitious and provides support for farmers affected by climate impacts across their supply chains, it **will score** higher on Climate.
- ③ If Nestle **sets** a target to reduce water use in its whole value chain / **develops** grievance mechanisms in cases where water rights have been violated, it **will score** higher on Water.
- ④ PepsiCo **will be able** to manage labour rights risks more effectively if it **creates** a system for identifying high-risk countries for forced labour or low wages.
- ⑤ Danone **will show** it is on the right track, if its **new women's empowerment commitment** translates into **actual progress for women farmers**.
- ① If General Mills **wants** to ensure that it and its suppliers aren't pushing people off their land, the company **will have** to do more than just recognizing "Free, Prior, and Informed Consent".

- ③ General Mills **would get** a better result if it **set** a target for reduction of water use through its supply chain.
- ② Unilever **wouldn't lead** the scorecard on climate if the company **didn't have** strong policies on deforestation and palm oil, and guidelines for its suppliers.
- ④ Mars **would take** a step forward in improving workers' rights if it **had** more information about workers throughout its supply chain and **committed** to pay workers a living wage.
- ⑤ Mars **would consolidate** its improvements in women's empowerment if it **gave** information about gender assessments in other sourcing countries.
- ① If it **made** a 'zero tolerance for land grabs' commitment, Kellogg's **would take** a step forward...

- 5 If Kellogg's hadn't launched a gender impact assessment throughout its supply chain (to determine...), it wouldn't have got the highest score on Women.
- 4 If Unilever hadn't set out new requirements for its suppliers in relation to worker's rights, it wouldn't have scored 8 in the issue.
- 3 If ABF had officially recognised the human right to water, it wouldn't have scored so poorly on water
- 2 If Mondelez hadn't published climate commitments (that are a huge step in the right direction), it would still sit at the bottom of the scorecard on climate change.
- 1 Coca-Cola wouldn't have got the best result on land rights if it hadn't adopted measures such as "zero tolerance" for land grabs throughout its supply chain or their grievance mechanisms for those whose land rights have been violated.

Possible
conditions



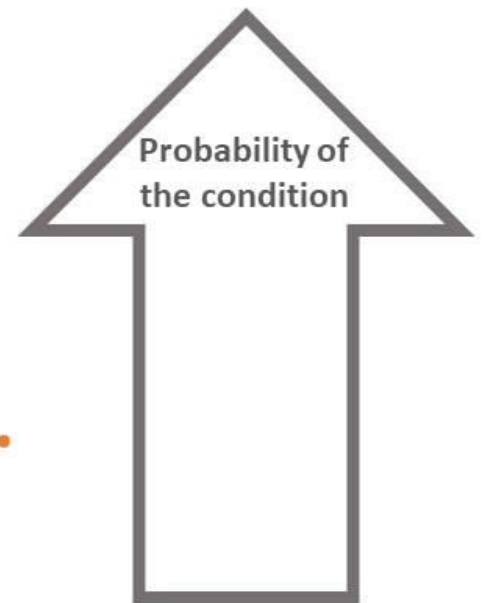
Probable
results

If you study hard, you learn something.

If you study hard, you'll pass your exam.

If you studied hard, you'd pass your exam.

If you had studied hard, you'd have passed your exam.



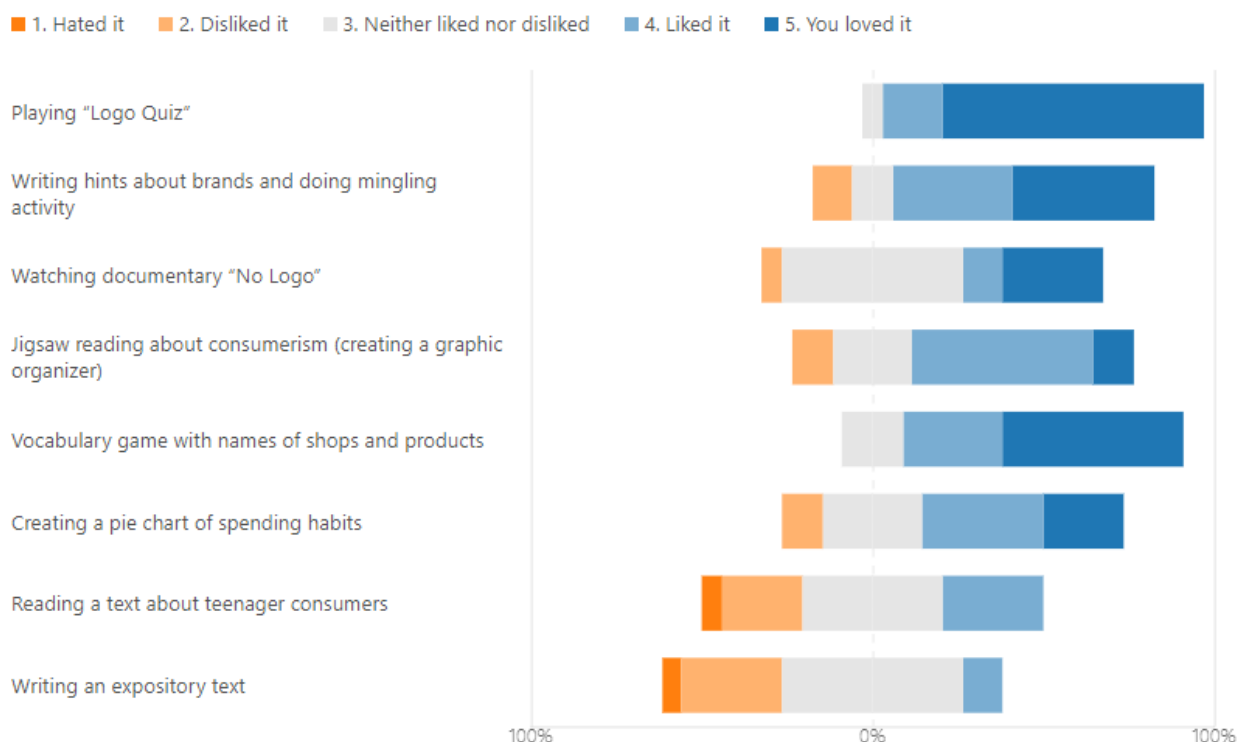
	First	Second	Third
USE	Possible actions or events in the future	Unlikely events or situations in the future, or improbable/impossible events or situations in the present	Events that were possible in the past but did not happen
FORM	If + present simple + will + infinitive	If + past simple + would + infinitive	If + past perfect + would have + past participle
	If + present simple + modal verb If + present simple + be going to If + present simple + imperative If + present continuous + will/modal ver/imperative ...	In the main clause, we can use <i>could</i> or <i>might</i> instead of <i>would</i> .	In the main clause, we can use <i>could</i> or <i>might</i> instead of <i>would</i> .
	<ul style="list-style-type: none"> • (just) in case • provided/providing (that) • unless 	In the if clause, we can use <i>were</i> instead of <i>was</i> (<i>if I were rich...</i>)	Changes in meaning (positive-negative)

Mixed conditionals: second and third conditionals in the same sentences. When a past event has an affect on the present. E.g. *If you hadn't invited me, I wouldn't be here now.*

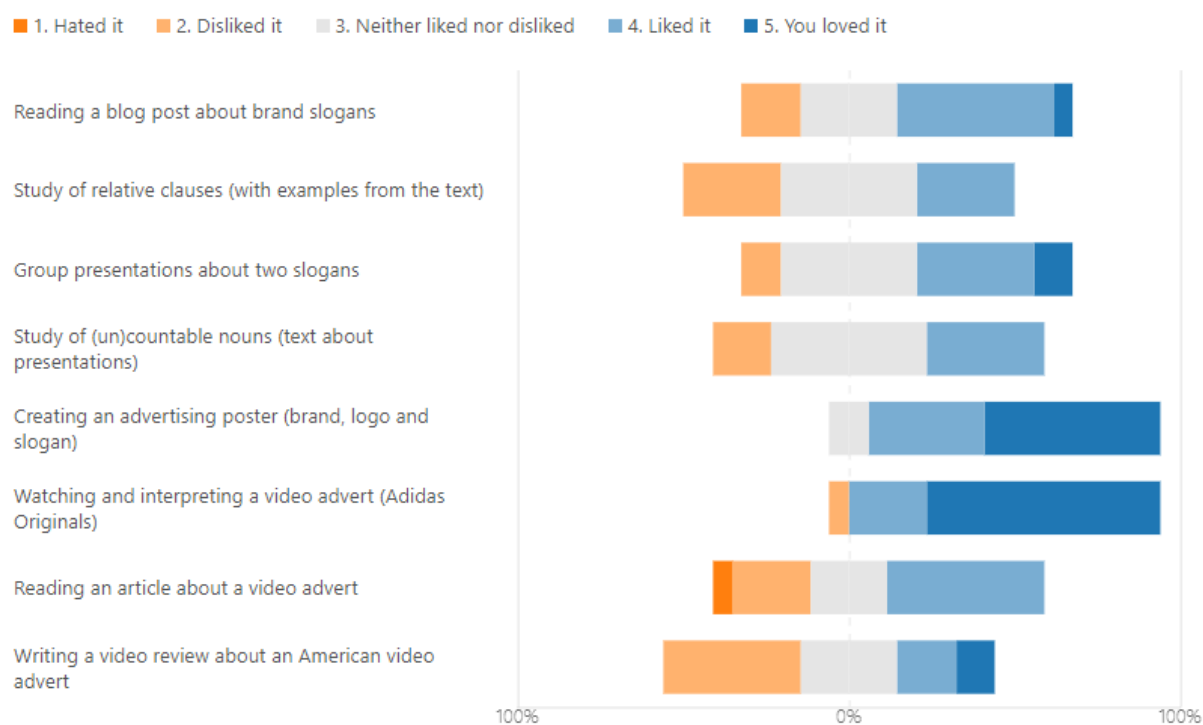
ANEXO 36 – IN11_Unidade 3 – *Feedback* dos alunos sobre a unidade

Inglês | 11º ano
Unidade 3 *A Brand New World*

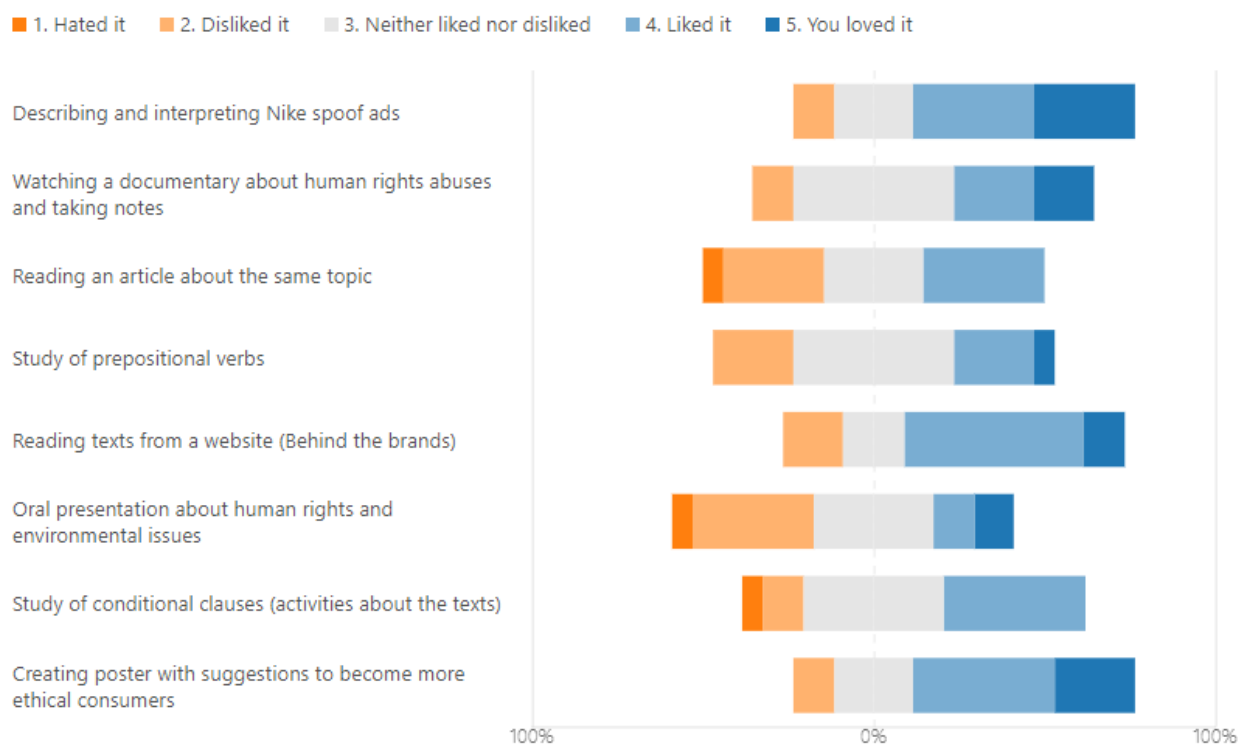
1. For each of the activities of this unit, rate how much you liked it



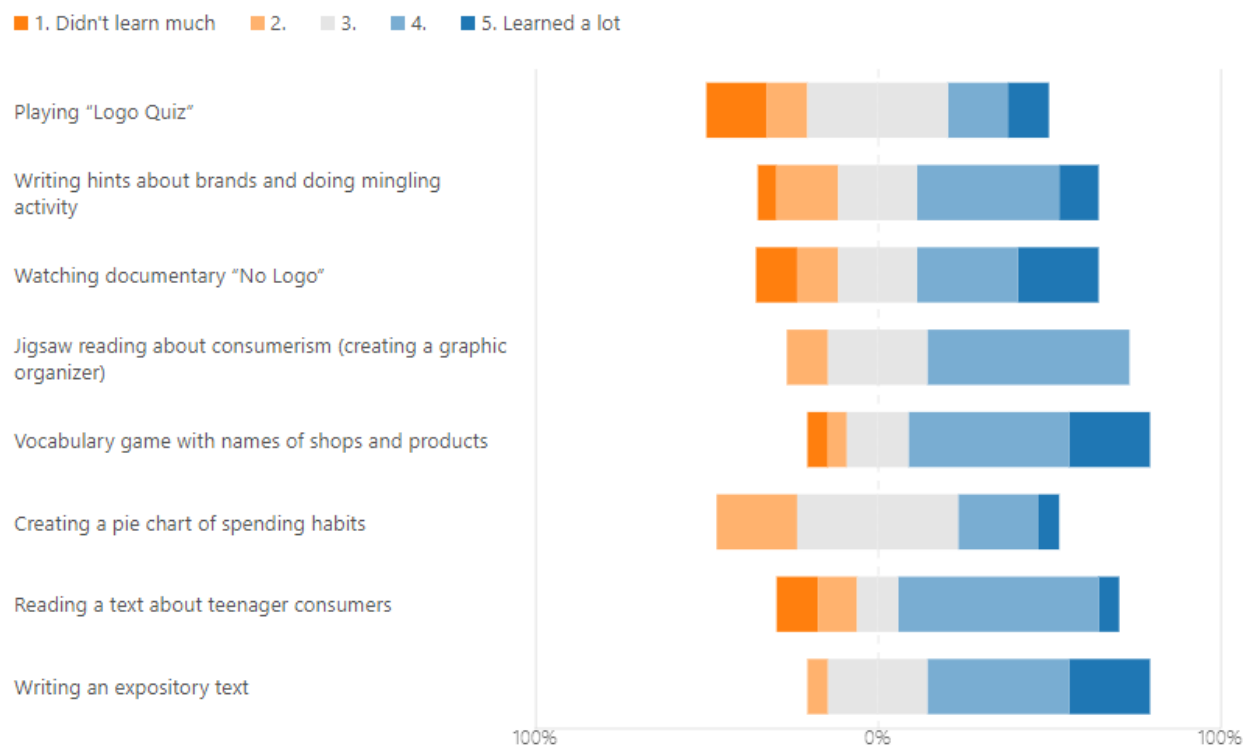
2. For each of the activities of this unit, rate how much you liked it



3. For each of the activities of this unit, rate how much you liked it

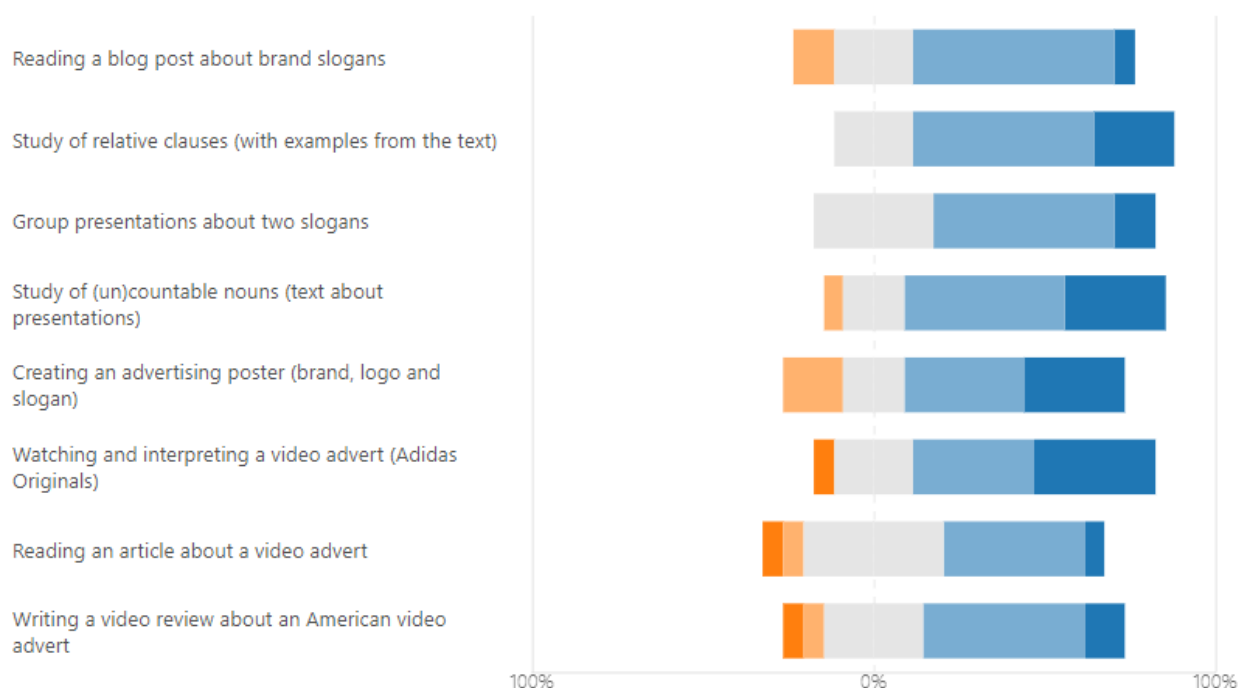


4. For each of the activities of this unit, rate how much you learned from it



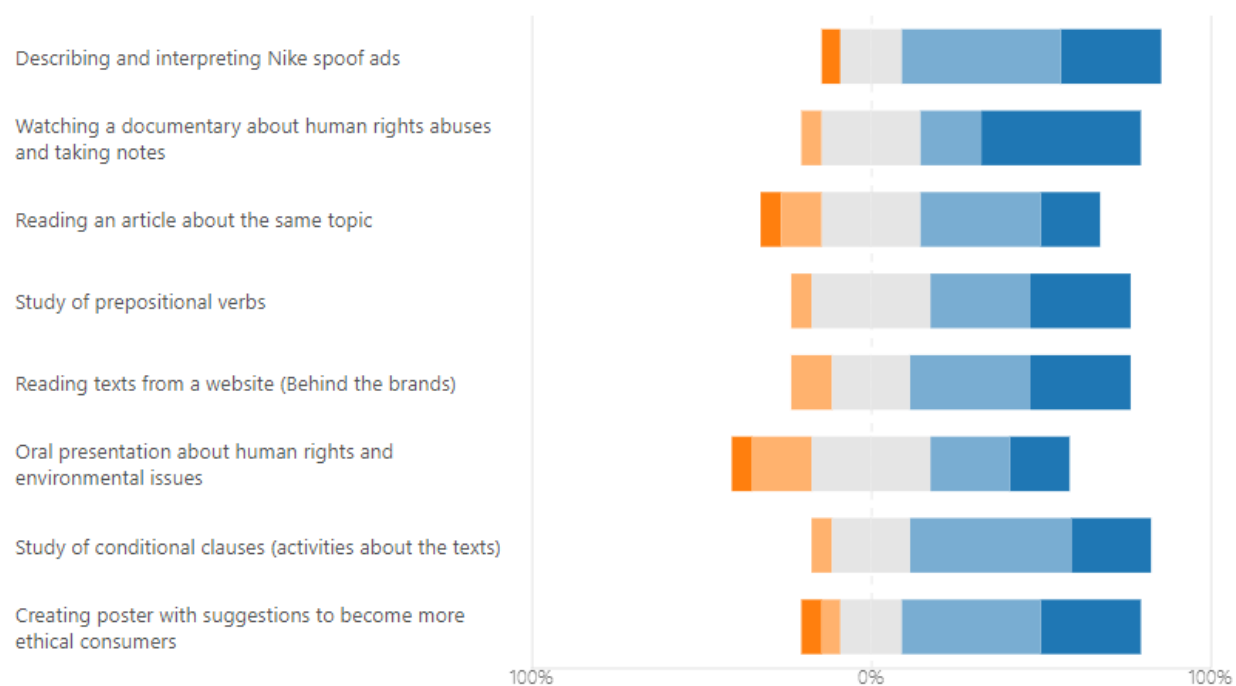
5. For each of the activities of this unit, rate how much you learned from it

1. Didn't learn much 2. 3. 4. 5. Learned a lot

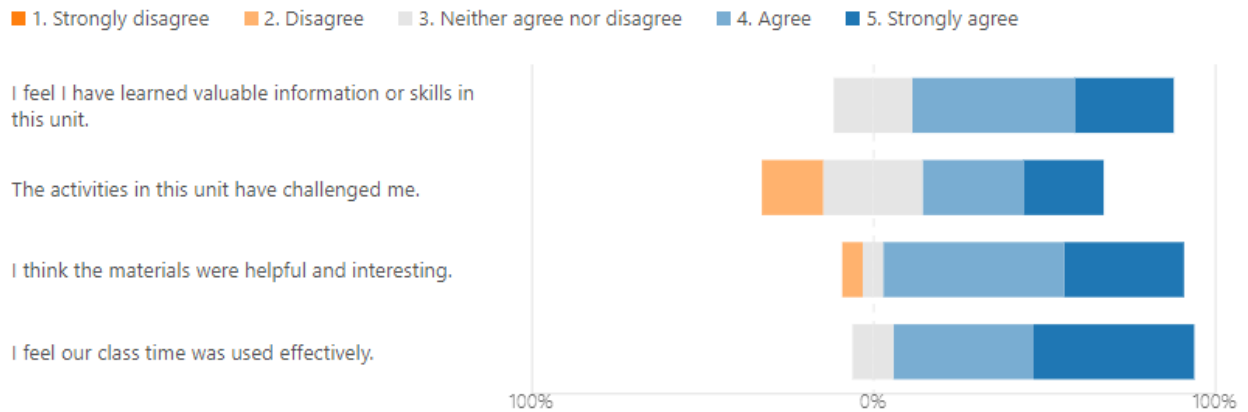


6. For each of the activities of this unit, rate how much you learned from it

1. Didn't learn much 2. 3. 4. 5. Learned a lot



7. Show your (dis)agreement with the following sentences



8. Assess the extent to which the objectives of this unit were achieved, from 1 (not achieved) to 5 (fully achieved).



9. What did you learn in our classes in Unit 3?

- I learned to interpret text much better.
- I have practiced conditional clauses and interpreted better.
- In this unit I learned more about the consumer society and mostly about human right abuses.
- I think that I have learned more about consumerism.
- I learned valuable information about consumerism that I didn't know before as well as the grammar.
- In our classes I learned a lot about consumerism and about how we could be ethical consumers and how to buy just what we need.
- I know how to save money, what happens behind the big brands
- In unit 3, I learned how I can be an ethical consumer, and a more balanced consumer during my life.
- I learned about consumerism, different companies (and brands); I practiced grammar and learned new vocabulary.
- The ethical attitude that we should have as consumers.
- Vocabulary. Grammar.
- Lots of things, such as the disrespect that some brands considering the human rights of their employees.

- I learned a lot of things, like human rights abuses behind big brands (the palm oil industry). How to be an ethical consumer.
- Vocabulary about unit 3 (and grammar).
- What is a consumer society. Conditional clauses.
- I mostly learned about human right abuses and environmental issues caused by big corporations
- In terms of English, it helped consolidate contents such as prepositional verbs and writing reviews. But I learned a lot about consumerism and advertising as well.

10. What did you like most about our classes?

- Group work and creating posters in groups.
- The classes were interactive and sometimes interesting.
- I like that we did different and dynamic activities instead of sticking to the students book.
- I liked doing the activities in groups.
- It was very interactive and productive classes, I loved when we were together as group and I think they were very productive classes.
- I liked the group works and the review we have made for the adverts but I wish we had had more time to do that.
- The interaction and the motivation created.
- I liked how the teacher used other methods to teach, other than using the Textbook.
- I loved the group work and all the different activities we did. I also liked the way the grammar was studied.
- They were more interactive than they used to be.
- The teacher.
- The "logo Quiz"; the "brand" that we have created.
- Talking about slogans, discovering the other side of big brands, and the effects of consumerism.
- The interactive activities.
- The classes are very interactive.
- They were interactive and we spoke a lot, which helped our topic development.
- How unexpected, different and interactive they were.

11. What did you like least? Why?

- Doing worksheets every class, because I think it is really boring.
- Too many worksheets.
- I didn't like when we interpreted texts because I didn't really understand most of them.
- I didn't like making texts, because I don't have some ideas.
- In the beginning I think the classes were a bit disorganized. However the teacher was able to get things together.
- When learning grammar, I think I could do some more exercises and do them individually to be easier to understand if I have understood.
- I didn't like the documentary, because I don't think these people are forces to work there.
- Some documentaries, because they were quite boring.
- I really didn't like the small presentations we did (not only individually but also in groups). I think we didn't have a lot of time to prepare the presentations and I always get nervous on them.
- The oral presentation. I hate oral presentations.
- Documentaries, because they are boring.
- You gave us a lot of worksheets and they may be a bit boring.
- I think that we do many worksheets.
- Creating a graphic organizer, I simply don't like that, I can't explain why.
- We have worksheets every class.
- Writing the review about the ad that the American students sent us.
- I think all activities had some use. Overall, I liked everything.

12. What aspects do you think I have to improve on as a teacher?

- I think brother Fábio is a good teacher, but I don't know which aspect you could improve.
- Brother Fábio is a good teacher.
- Maybe explaining the grammar a little better.
- I think that you don't need to improve anything.
- I think the teacher should keep the good work he has developed as well as keeping the class together and less dispersed.
- I think you are a great teacher, I just think you should give a little more time to do the tasks.
- Keep doing what you do. I think that you give an excessive amount of time to work, alone or in groups. Try to remove like 2 min. from the 10 or 15 min.
- I don't know because you're already a great teacher.
- I like the way you help us while we work (for example during group work). I think the oral presentations could be reduced.
- I don't know. I already think you are a great teacher.
- Don't show documentaries.
- You are a nice teacher...
- I think you are a good teacher, and you are good in all aspects.
- I think you're a very good teacher, and you don't have anything in specific to improve.
- I don't know.
- I think we did too many activities, and because of that we didn't focus a lot on each of them.
- You should probably feel more confident, but it should come naturally with time.

ANEXO 37 – IN11_Unidade 3 – Reflexão sobre o *feedback* dos alunos

A análise das respostas dos alunos ao questionário de *feedback* preenchido no final da unidade constitui uma forma útil para apresentar o trabalho desenvolvido durante a unidade, questionar as opções didáticas e tratar algumas das questões que foram surgindo durante a prática de lecionação.

Na pergunta aberta acerca daquilo que tinham gostado mais nas aulas desta unidade, metade dos alunos referiram o facto de elas serem “*interactive*”. Além de destacarem como aspeto positivo o foco na interação, vários alunos elogiaram também o dinamismo e a inovação (e.g. “*we did different and dynamic activities*”, “*the teacher used other methods to teach*”, “*how unexpected, different and interactive they [the classes] were*”). Cinco alunos mencionaram como especialmente positivas as atividades feitas em grupo. Em conjunto, estes dados revelam que as metodologias adotadas foram do agrado dos alunos. Contudo, devem ser lidos com prudência, já que o principal critério para avaliar o êxito de uma atividade educativa deve ser a aprendizagem, e não a satisfação dos alunos. Há uma aluna que explica que o facto das aulas serem interativas e haver muitas oportunidades para falar a ajudou no “*topic development*”. Mas cabe perguntar se é esse o caso de todos os alunos, ou se a preferência pelos trabalhos de grupo não estará relacionada com o ambiente mais descontraído e eventualmente de menos trabalho que se pode gerar.

A respeito da inovação nas atividades de aprendizagem, dois alunos referiram-na por oposição ao uso do manual (“*instead of sticking to the students’ book*”; “*methods other than using the textbook*”). Ora, na pergunta acerca daquilo que tinham gostado menos, cinco alunos mencionaram o excesso de “*worksheets*”, que dois deles classificaram diretamente como sendo “*boring*”. É interessante analisar estas duas respostas em conjunto, porque leva a diferentes reflexões. Por um lado, há que notar que deixar de usar o manual não é sinal de inovação sem si mesmo, se este se substitui por fichas com textos e atividades semelhantes. Por outro lado, surge a questão de por que é que alguns alunos encaram o manual ou as fichas de trabalho como aborrecidos. Será porque os textos e as atividades lhes parecem pouco interessantes ou porque em muitos casos requerem um trabalho focado de leitura e escrita?

Dois alunos usaram o adjetivo “*boring*” para classificar os documentários explorados nas aulas. É interessante observar que, tanto neste caso como no caso das fichas de trabalho, o critério que usam para avaliar as atividades de aprendizagem parece ser a sensação pessoal ou o grau de motivação: ou são “*interactive*” ou são “*boring*”.

Na primeira pergunta do questionário de *feedback* sobre a unidade, os alunos tinham que responder para cada uma das atividades quanto tinham gostado dela e quanto sentiam que tinham aprendido com ela. Quanto ao grau de desfrute, as atividades que obtiveram melhor média foram, por ordem, 1º) “Playing Logo Quiz”, 2º) “Watching and interpreting a video advert (Adidas Originals)”, 3º) “Creating an advertising poster (brand, logo and slogan)”, 4º) “Vocabulary game with names of shops and products”, and 5º) “Writing hints about brands and doing mingling activity”. Quanto ao grau de aprendizagem, as cinco atividades que obtiveram uma média mais elevada foram: 1º) “Study of (un)countable nouns”, 2º) “Study of relative clauses”, 3º) “Watching and interpreting a video advert (Adidas Originals)”, 4º) “Describing and interpreting Nike spoof ads”, and 5º) “Study of conditional clauses”.

É interessante que, ao avaliar em que atividades aprenderam mais, muitos alunos tenham destacado aquelas que se centraram no estudo de algum aspeto gramatical. Creio que isto tem a ver com a visão dos alunos sobre a aprendizagem da língua. De facto, à pergunta aberta “*What did you learn in our classes in Unit 3?*”, a imensa maioria dos alunos respondeu com conteúdos linguísticos (gramaticais ou lexicais) ou com conteúdos temáticos (consumismo, consumo ético, etc.). Poucos alunos referem o desenvolvimento de competências ou estratégias. Entre as exceções encontram-se dois alunos que dizem ter melhorado significativamente a sua capacidade de interpretação de textos. Ninguém respondeu, por exemplo, que aprendeu a escrever um texto expositivo ou a criar um anúncio publicitário. Por outro lado, vários alunos referem que aprenderam alguns comportamentos (quase sempre com a expressão “how to...”).

Voltando aos dados anteriores, outro elemento relevante é que a atividade preferida do conjunto da turma (“*Paying Logo Quiz*”), foi aquela através da qual os alunos dizem ter aprendido menos. Convém recordar que o objetivo dessa atividade era precisamente suscitar o interesse e a curiosidade dos alunos para os temas que se viriam a tratar, o que justifica a sua inclusão nas atividades de aula, apesar do baixo nível de aprendizagem que os alunos lhe atribuem. Mas esta discrepância entre grau de desfrute e grau de aprendizagem não se verifica em todos os casos. Por exemplo, o visionamento e interpretação de um anúncio publicitário foi a segunda atividade preferida dos alunos e a terceira com maior pontuação no nível de aprendizagem. Também o “*Vocabulary game with names of shops and products*”, que foi a quarta atividade com melhor apreciação dos alunos, está acima da média no que diz respeito ao grau de aprendizagem.

As atividades menos apreciadas pelos alunos foram, por ordem, 1º) *Writing an expository text*, 2º) *Oral presentation about human rights and environmental issues*, 3º) *Reading a text*

about teenager consumers, 4º) Reading an article about human rights abuses, 5º) Writing a video review about a video advert. Chama a atenção que haja duas atividades de leitura e duas de escrita neste elenco. Quanto às apresentações orais, na pergunta aberta sobre aquilo que gostaram menos, dois alunos fazem-lhes referência, um deles dizendo que as detesta e outro explicando que não houve tempo suficiente para as preparar. Olhando agora para o conjunto da unidade, vejo que talvez tenha havido demasiadas apresentações orais, apesar de crer no seu valor como atividade de aprendizagem dos alunos. Além de terem que interpretar materiais e formular as suas ideias, trabalham a estruturação dos textos e desenvolvem as capacidades necessárias para falar em público usando a língua alvo. Claro que há outras formas de praticar a oralidade que também se podiam ter explorado: debates, *roleplays* ou simulações, por exemplo.

De um modo global, os alunos concordaram que os materiais usados nas aulas eram interessantes e úteis e confirmaram que sentiram terem aprendido informação e competências valiosas ao longo da unidade. A maioria dos alunos também concordou que o tempo de aula foi usado de forma efetiva. A este propósito, na pergunta aberta, houve alguma divergência, que ilustra as diferenças individuais entre os alunos de uma turma. Houve menos alunos a concordarem que as atividades da unidade lhes tinham resultado desafiantes. Este constitui um aspeto a melhorar. Como tornar as atividades de aprendizagem mais aliciantes para os alunos? Como conseguir que se impliquem mais na procura de soluções a um problema/necessidade? Procurou-se em todo momento seguir os princípios sugeridos no programa de Inglês do secundário para a exploração dos domínios de referência, tais como a relevância da temática no contexto particular dos alunos, autenticidade e atualidade dos materiais, etc. (p. 24). No entanto, o *feedback* dos alunos leva a crer que as tarefas propostas poderiam ter sido mais significativas e desafiantes para os alunos.

No que diz respeito à consecução dos objetivos delineados para a unidade, quase todos os alunos referem ter alcançado, em maior ou menor medida, os três objetivos. Tendo em conta as respostas dos alunos, os objetivos podem-se ordenar do seguinte modo, de acordo com o grau de consecução:

- 1º** - *Behind the brands... report human right abuses and environmental issues caused by big corporations and suggest ways to foster ethical consumerism;*
- 2º** - *Branded world... understand, describe critically analyze, discuss and explain the causes and effects of consumerism, especially for young people;*
- 3º** - *Fall in line... interpret, critique and produce advertising messages.*

Quanto aos aspetos identificados pelos alunos como áreas de melhoria, importa destacar três que estão mais diretamente relacionados com o desempenho do professor e não tanto com as atividades em si.

Para terminar as considerações sobre esta unidade didática, algumas notas sobre a avaliação do desenvolvimento dos alunos levada a cabo pelo professor estagiário. Houve vários momentos de avaliação formativa e sumativa que incidiram sobre as diferentes competências de interpretação e de produção, tanto escritas como orais. O texto expositivo escrito como resposta à pergunta *“Are young people especially vulnerable to the negative consequences of consumerism?”* foi, talvez, o melhor exemplo de avaliação expositiva. Os alunos entregaram uma primeira versão que foi corrigida pelo professor e devolvida com sugestões de melhoria na aula seguinte. Durante uns minutos, os alunos voltaram a ler os seus textos, tratando de tomar nota dos pontos fortes, fragilidades e formas objetivas de melhorar. A partir desse trabalho, os alunos deviam reescrever o seu texto e submetê-lo a nova avaliação, esta já com peso na avaliação sumativa. Como parte desta tarefa devia ser desenvolvida fora da sala de aula, nove alunos não a entregaram, mas dos que o fizeram quase todos melhoraram bastante o seu texto.

Quanto à avaliação da oralidade, foi preparada pela professora orientadora, mas operacionalizada pelo professor estagiário (cada aluno teve 15 minutos para preparar uma apresentação oral como resposta a uma pergunta tirada à sorte de um dos dois conjuntos de cartões relacionados com as duas unidades didáticas mais recentes: o mundo do trabalho e o consumismo). Ambos avaliaram o desempenho dos alunos tendo em conta os mesmos critérios e descritores e depois juntaram-se para aferir a nota a atribuir a cada aluno. Foi um exercício muito enriquecedor porque possibilitou contrastar critérios e ir adquirindo uma visão mais objetiva de um âmbito que pode ser considerado mais subjetivo. Esta experiência serviu para reforçar a convicção na importância de trabalhar em par pedagógico, particularmente quando se trata de avaliar a oralidade.

Ainda em relação à avaliação, houve observação, comentário, correção e classificação de alguns trabalhos inseridos no projeto de intercâmbio. Cabe destacar a intervenção dos colegas norte-americanos, que reagiram aos trabalhos dos alunos de Carcavelos, apontando pontos fortes e sugestões de melhoria. Este processo de *feedback* e avaliação formativa resultou nos trabalhos finais dos alunos portugueses, que poderiam ter sido ainda mais ricos se tivessem apostado mais na interação com os colegas de Miami. A análise desta situação reserva-se para o apartado dedicado ao intercâmbio.

PES na disciplina de Espanhol

ANEXO 38 – ES7_Sessão sobre Direitos da Infância e Natal – Plano de aula



Plan de Clase

Derechos de la infancia y
Navidad

ESPAÑOL

Unidad Didáctica	Curso	Tiempo	Fecha
Actividad especial: Derechos de los Niños y Navidad	7º	90 minutos	6 diciembre 2017

BREVE DESCRIPCIÓN

Esta clase trata algunos contenidos socioculturales aprovechando la cercanía de dos fechas importantes: el Día de los Derechos de la Infancia (20 de noviembre) y la época que está empezando (Navidades). Se interpreta y se aprende un villancico en español, se asiste a una presentación y se hace una actividad en grupos sobre los derechos de los niños, se visiona un cortometraje rodado en Madrid en Navidades y se trabaja sobre el mismo. Como tarea final, los alumnos elaboran una postal navideña en la que se refleja el contraste entre las costumbres navideñas y el auténtico sentido de la Navidad, usando todo lo aprendido durante la clase.

SUMARIO

Los derechos de la infancia. La Navidad en España.

OBJETIVOS GENERALES

- Comprender y hablar sobre los Derechos de los Niños.
- Identificar algunas de las principales costumbres navideñas en España.
- Contrastar las costumbres navideñas con el significado y los valores de la Navidad.

RECURSOS

- Ordenador
- Proyector
- Altavoces
- Anexos 1, 2, 3 y 4 (PowerPoint “derechos_niños_y_navidad”, “derechos_imágenes” [1 copia cada dos alumnos], “ficha_trabajo_Danielle” [1 copia por alumno], “plantilla_postal” [1 copia por alumno])
- Vídeo “Danielle” (recortado) <<https://www.youtube.com/watch?v=GX1Cdd1BqX0>>

ACTIVIDADES DE LA LENGUA

Comprensión oral
Comprensión escrita
Interacción oral
Producción escrita
Producción oral

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS	
Actividad 1: Descripción, comentario y comparación de dos imágenes (Navidad y Derechos de los Niños)	5 min.
Actividad 2: Recitación y canto de un villancico Navideño.	5 min.
Actividad 3: Explicación del esquema de la clase.	5 min.
Actividad 4: Observación y comentario oral sobre una presentación relacionada con el acceso de los niños a la educación.	10 min.
Actividad 5: Explicación del uso de la preposición “en” para los medios de transporte.	5 min.
Actividad 6: Trabajo en grupos. Asociar textos a imágenes (derechos de la infancia). Síntesis de cada derecho en una palabra.	10 min.
Actividad 7: Puesta en común con la clase.	5 min.
Actividad 8: Preparación para el visionado del vídeo.	7 min.
Actividad 9: Visionado del cortometraje “Danielle” (anuncio Lotería de Navidad 2017).	15 min.
Actividad 10: Interpretación y análisis de un texto audiovisual.	8 min.
Actividad 11: Redacción de una postal de Navidad a partir del vocabulario recogido durante toda la clase.	15 min.

DESARROLLO DE LA CLASE		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	Tiempo
	<p>Actividad 1: Se proyectan en la pantalla en simultáneo dos imágenes, una sobre los Derechos de los Niños y otra sobre Navidad (Anexo 1, diapositiva 2). El profesor hace las siguientes preguntas y va dando la palabra a algunos alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué vemos en la imagen de arriba? • ¿Y en la de abajo? • ¿Encontráis alguna relación entre las dos imágenes? ¿Qué tienen en común? ¿Qué las distingue? 	5 min.
	<p>Actividad 2: Se proyecta la letra del villancico “Navidad sin pandereta” (Anexo 1, diapositiva 3) y el profesor va recitando verso por verso al ritmo de la canción, invitando los alumnos a repetir y a imitar la pronunciación y la entonación. Después de esto, se hace lo mismo pero ya cantando el villancico, de forma a que los alumnos lo puedan aprender.</p>	5 min.
	<p>Actividad 3: El profesor explica que la canción que acaban de cantar es un villancico, o sea, una canción que tradicionalmente se canta en la época de Navidades. Pregunta a los alumnos si la letra del villancico los ayuda a entender la relación entre las dos imágenes anteriores, y concluye explicando que el sentido original de la Navidad tiene que ver con un Dios que se hizo niño, cuyos derechos no siempre fueron respetados y que más tarde luchó para que eso no pasara con otros. Explica también brevemente que la clase va a tener dos partes: una más centrada en los Derechos de los Niños y otra en la Navidad en España. Adelanta que la tarea final implicará relacionar los dos temas, por lo que pueden ir tomando notas de ideas e vocabulario relevantes.</p>	5 min.
	<p>Actividad 4: Profesor dice que van a comenzar por el tema de los Derechos de los Niños y pregunta a los alumnos qué derechos conocen ellos. Puede ir escribiendo las palabras-clave en la pizarra. Cuando ya haya surgido el</p>	10 min.

	<p>derecho a la educación, el profesor cuestiona: <i>Ya que hablamos de educación, dejadme haceros una pregunta: vosotros vivís lejos del colegio?</i> Después de escuchar algunas respuestas, el profesor dice: <i>Vamos a ver algunas imágenes que nos ayudarán a pensar esta cuestión desde otra perspectiva.</i> Se proyecta la presentación (Anexo 1, diapositivas 4-26). El profesor va indicando a algunos alumnos para que lean el texto de la presentación en voz alta. Puede ir añadiendo los comentarios o preguntas que considere oportuno. Al final de la presentación plantea algunas cuestiones, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué os ha parecido la presentación?</i> • <i>¿Cuál de las imágenes os ha llamado más la atención?</i> • <i>Y ahora... ¿crees que vives lejos del colegio?</i> 	
	<p>Actividad 5: Siguiendo con las cuestiones anteriores, el profesor pregunta: <i>¿Vosotros cómo venís al colegio?</i> Es probable que en las respuestas algunos alumnos usen la preposición “de”, por interferencia del portugués. El profesor proyecta la diapositiva 27 del Anexo 1 y explica que de un modo general en español se usa la preposición “en” para hablar de los medios de transporte.</p>	5 min.
	<p>Actividad 6: El profesor aclara que el derecho a la educación es solo uno de los Derechos de los Niños y explica que en la siguiente actividad van a hablar de varios otros. Divide la clase en grupos de cuatro alumnos, da a cada grupo un taco de papeles (Anexo 2, ya recortado) y explica que tienen que hacer corresponder cada derecho a la imagen que lo representa. Además, para cada derecho deben buscar y escribir una palabra que resuma su contenido.</p>	10 min.
	<p>Actividad 7: Cada grupo comparte las palabras que ha elegido para cada uno de los derechos. El profesor va dando la palabra a los portavoces de los grupos y escribe en la pizarra todas las palabras nuevas que vayan surgiendo, ocupando solo uno de sus lados.</p>	5 min.
	<p>Actividad 8: Al terminar el momento anterior, el profesor vuelve a leer todas las palabras y pregunta: <i>¿Qué tiene todo esto que ver con la Navidad? ¿Encontráis alguna relación? ¿Qué otras palabras vienen a vuestra mente cuando pensáis en la Navidad?</i> En esta última pregunta, el profesor conduce el compartir hacia las costumbres navideñas y apunta algunas de las que se vayan mencionando en el lado vacío de la pantalla. A continuación introduce el vídeo que van a ver, explicando que se trata de un cortometraje creado por Alejandro Amenábar, un famoso cineasta español, para anunciar la lotería de Navidad de 2017. Se reparten las fichas de trabajo sobre el vídeo (Anexo 3) y los alumnos tienen un tiempo para leer las preguntas.</p>	7 min.
	<p>Actividad 9: Los alumnos ven el cortometraje “Danielle”. Si necesario, el profesor pausa el vídeo para hacer alguna aclaración. Los alumnos van tomando notas y respondiendo a las preguntas en su ficha (Anexo 3).</p>	15 min.
	<p>Actividad 10: El profesor repasa con los alumnos sus respuestas a las preguntas de la ficha de trabajo (Anexo 3, deteniéndose en alguna aclaración necesaria).</p>	8 min.
	<p>Actividad 11: Se explica que en la tarea final de la sesión vamos a usar todo lo aprendido durante la clase. Se trata de escribir una postal de Navidad siguiendo una plantilla que se va a repartir. En una de las caras de la postal (“Estas Navidades no faltarán...”) los alumnos deben nombrar diferentes tradiciones navideñas (costumbres, platos típicos, etc.). En otra cara deben listar una serie de valores y actitudes que consideren importantes en esta época (“Pero ojalá tampoco falten...”). El profesor reparte la plantilla para las postales de Navidad (Anexo 4) y asiste a los alumnos mientras estos escriben sus postales.</p>	15 min.

EVALUACIÓN

Participación oral de los alumnos e implicación en las actividades grupales e individuales.

DEBERES

Investigar otras costumbres navideñas españolas de las que no se haya hablado en clase.

OBSERVACIONES / SUGERENCIAS

Las actividades tomaron más tiempo que lo previsto y se terminaron en la sesión siguiente.

ANEXO 39 – ES8_Unidade 3 – Plano de Unidade

				UNIDAD DIDÁCTICA 3
Título	Curso	Tiempo	Fecha	ESPAÑOL
A la hora de comprar	8º	4 sesiones (90min)	diciembre 2017 - enero 2018	
BREVE DESCRIPCIÓN				
Parcialmente basada en la Unidad 3 del manual <i>Pasapalabra 8</i> , esta unidad se organiza temáticamente en torno al tema de las compras. Después de un primer acercamiento a los nombres de diferentes productos y tiendas, los alumnos interactúan con el texto multimodal auténtico de algunas páginas web de tiendas y formulan hipótesis sobre una posible compra usando el condicional. Se emplea una ficha de trabajo y una presentación oral para trabajar estos aspectos. A continuación, se trabaja detenidamente con varias expresiones que se pueden usar para desempeñar las diferentes funciones comunicativas comunes en la interacción en las tiendas y se culmina este trabajo con la representación en grupos de diferentes situaciones comunicativas entre clientes y dependientes. La última clase de la unidad, intenta acercarse al tema desde una perspectiva más ética. Los alumnos ven y analizan dos vídeos sobre el consumo responsable y terminan haciendo un cartel publicitario que sensibilice para los problemas del consumismo.				
OBJECTIVOS GENERALES				Perfil do aluno
<ul style="list-style-type: none">• Reconocer, distinguir y emplear vocabulario relacionado con productos, nombres de tiendas y las compras;• Formular hipótesis y condiciones;• Interactuar en el contexto comunicativo de una compra, usando expresiones adecuadas para cada función.• Identificar las consecuencias del consumismo y posibles soluciones para esos problemas.				Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Bem-estar, saúde e ambiente.
CONTENIDOS Y RECURSOS				
CONTENIDOS SOCIOCULTURALES		CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS		
<ul style="list-style-type: none">• Tipos de tiendas y de productos• Interacciones en las tiendas• El consumo responsable		Vocabulario y estructuras <ul style="list-style-type: none">• Vocabulario productos• Vocabulario compras en línea• Vocabulario “en la tienda”• Condicional• Pronombres indefinidos	Actividades de la lengua <ul style="list-style-type: none">• Leer páginas web• Hacer una presentación oral• Leer un diálogo corto• Interactuar en el contexto de una tienda• Escuchar vídeos• Producir un mensaje publicitario	
RECURSOS		EVALUACIÓN		
<ul style="list-style-type: none">• Manual <i>Pasapalabra 8</i>• Ordenador y proyector• Sala de ordenadores• Vídeo "Campaña SED 2017/18: La verdadera felicidad no cuesta dinero"• Vídeo "SED y el día del consumo responsable"• Documentos impresos: “tiendas_regalos”, “ficha_compraría”; “funciones cliente-dependiente”, “plantilla funciones”, “situaciones diálogos”.• Presentación ppt “examen oral indicaciones y escenarios”		<ul style="list-style-type: none">• Actitud en clase y participación en las tareas;• Ficha y presentación oral (condicional, nombres de productos y tiendas)• Examen de hablar (representación en grupos);• Elaboración de un cartel publicitario.		

PLAN GENERAL		
Sesión	Actividades	Tiempo
Sesión 1 05-12-2017	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio contextualizado del condicional; • Navegación en páginas web de tiendas; simulación de compra on-line; • Presentación oral en grupos, siguiendo un esquema dado. 	90 min
Sesión 2 09-01-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusión de las presentaciones orales; • Lectura de un diálogo que refleja una interacción en una tienda; • Ejercicio sobre el uso de los pronombres indefinidos; • Trabajo en grupos con ejemplos de expresiones para las diferentes funciones comunicativas a la hora de comprar. 	90 min
Sesión 3 16-01-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación en grupos del examen de hablar: representación de una situación comunicativa en una tienda. • Examen de hablar por grupos (incluye rellenar tabla de auto y hetero evaluación). 	90 min
Sesión 4 23-01-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Visualización e interpretación de dos vídeos sobre consumo responsable; • Elaboración de un anuncio publicitario en forma de cartel sobre la necesidad de un consumo más responsable. 	90 min

ANEXO 40 – ES8_Unidad 3 – Plano de aula 1

				Plan de Clase 1
Unidad didáctica	Curso	Tiempo	Fecha	ESPAÑOL
A la hora de comprar	8º	90 minutos	5 de diciembre 2017	
BREVE DESCRIPCIÓN				SUMARIO
Toda la sesión está centrada en una tarea auténtica de contacto con el español, en la que los alumnos deben navegar en la página web de una tienda y simular el proceso de una compra en línea. Al final de la clase, los alumnos, en grupos, hacen una presentación en la que exponen qué regalos le comprarían a un determinado grupo de personas. Para poder llegar a ese resultado, en el inicio de la clase, los alumnos aprenden a formar el condicional de los verbos regulares y de algunos irregulares.				El condicional. Simulación de una compra en línea. Presentación oral.
OBJETIVOS GENERALES				
<ul style="list-style-type: none">Desarrollar la capacidad de iniciativa, el poder de decisión y la autonomía.Cooperar con otros en la resolución de tareas.Interactuar con textos multimodales auténticos.Desarrollar las destrezas necesarias para hablar en público y para estructurar una presentación.				
RECURSOS			ACTIVIDADES DE LA LENGUA	
<ul style="list-style-type: none">Sala de ordenadoresAnexos 1, 2 (“tiendas_regalos” [1 copia], “ficha_comparía” [1 por alumno])Manual y Cuaderno de Ejercicios <i>PasaPalabra 8</i>			Comprensión oral Producción escrita Producción oral	
ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS				
Actividad 1: Introducción de la actividad. Participación espontánea.				5 min.
Actividad 2: Explicación de la formación del condicional en español. Ejercicios con verbos regulares.				10 min.
Actividad 3: Ejercicios de práctica gramatical – el condicional de los verbos irregulares.				10 min.
Actividad 4: Explicación de la actividad de investigación y creatividad en grupos. Cambio a la sala de ordenadores.				10 min.
Actividad 5: Navegación en páginas web de tiendas. Simulación de compra <i>on-line</i> .				30 min.
Actividad 6: Puesta en común con la clase. Síntesis del vocabulario aprendido.				10 min.
Actividad 7: Presentación oral siguiendo un esquema dado.				15 min.
DESARROLLO DE LA CLASE				

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	TIEMPO
Contextualizar la temática y las actividades de la sesión. Romper el hielo. Entrar en contacto con el uso del modo condicional.	Actividad 1: El profesor introduce la clase diciendo que está llegando la Navidad y que mucha gente ya ha empezado a comprar los regalos para sus familiares y amigos. Pregunta: <i>¿Si tuvieras 100€ en el bolsillo, qué le comprarías a tu madre/padre/mejor amiga/hermano...?</i> El profesor va dando la palabra a algunos alumnos, animándolos a usar la fórmula “yo compraría...”. Mientras los alumnos comparten sus respuestas, el profesor va tomando nota de algunas frases (ej. <i>Pepito compraría...</i>). Después pregunta: <i>¿Dónde irías para comprar...?</i> Para contestar, los alumnos pueden consultar la lista con los tipos de tiendas en la página 57 del manual.	5 min.
Observar ejemplos y especular sobre la norma gramatical de la formación del condicional. Entender y practicar la conjugación del condicional.	Actividad 2: Partiendo de las frases escritas en la pizarra, el profesor pregunta qué tiempo verbal aparece en ellas. Piden a los alumnos que intenten descubrir cómo se forma el condicional en español y a continuación hace las aclaraciones necesarias. Después, dice a los alumnos que abran el manual en la página 63 para repasar la explicación y para que hagan el ejercicio 1.2. Se corrige el ejercicio oralmente con toda la clase.	10 min.
Notar que existen verbos irregulares cuyo condicional se forma de otros modos, y aprenderlos.	Actividad 3: El profesor expone que no todos los verbos siguen las normas de la formación del condicional, y dice a los alumnos que hagan el ejercicio 2.1 de la página 64 del manual y el ejercicio 2.1 de la página 43 del cuaderno de ejercicios. Se corrigen ambos oralmente con toda la clase.	10 min.
Escuchar y comprender instrucciones complejas. Generar interés por la siguiente actividad.	Actividad 4: El profesor explica la actividad siguiente. Reparte el Anexo 2 (“ficha_compraría”). Crea los grupos de trabajo (9 grupos de 3 alumnos) y reparte a cada grupo una página web y tres personas a quien comprarles regalos (Anexo 1 - “tiendas_regalos” ya recortado). Explica qué material deben llevar, y salen juntos hacia la sala de ordenadores.	10 min.
Interactuar con una página web en español. Encontrarse con nuevo vocabulario relevante en su contexto. Dialogar y negociar en grupos.	Actividad 5: Los alumnos trabajan en grupos, cada grupo en un ordenador, consultando la página web que les haya tocado. El profesor circula por la clase y da apoyo a los grupos.	30 min.
Tomar conciencia y sistematizar el nuevo vocabulario aprendido.	Actividad 6: El profesor pregunta a los alumnos por sus respuestas a la pregunta 2 del Anexo 2. Puede ir tomando nota en la pizarra del vocabulario más interesante e indica a los alumnos que hagan lo mismo en su cuaderno.	10 min.
Practicar las destrezas necesarias para hacer una presentación oral.	Actividad 7: Cada grupo se levanta a presentar su lista de compras, según la plantilla de la pregunta 1 del Anexo 1.	15 min.

EVALUACIÓN

Presentación oral de cada grupo y corrección de las fichas de trabajo (ortografía y gramática).

DEBERES

OBERVACIONES / SUGERENCIAS

Debido a las limitaciones del tiempo, se pueden suprimir algunos pasos. En concreto, el ejercicio 2.1 de la página 43 del cuaderno de ejercicios. Asimismo, la Actividad 6 se puede dejar para la clase siguiente, ya que puede servir como puente para las siguientes actividades y contenidos. Lo ideal es que las presentaciones de la Actividad 7 se hagan todas antes del final de la clase. Si esto no fuera posible, se pueden dejar algunas para la clase siguiente.

ANEXO 41 – ES8_Unidad 3 – Plano de aula 2

				Plan de Clase 2
Unidad didáctica	Curso	Tiempo	Fecha	ESPAÑOL
Unidad 4: A la hora de comprar	8º	90 minutos	9 de enero 2018	
BREVE DESCRIPCIÓN				SUMARIO
La clase empieza con las presentaciones orales de los grupos que no las hicieron en la última clase de la unidad. Para ese propósito, el profesor hace algunos comentarios y correcciones sobre las fichas rellenas por los alumnos. En seguida, se pasa de las compras en línea a las compras en las tiendas. Se escucha un texto que reproduce una interacción entre un dependiente y un cliente, y partiendo de este texto se introduce el tema de los pronombres indefinidos. A continuación, se analizan las funciones comunicativas de cada uno de los intervinientes y se parte para un trabajo en grupos de 3 para ampliar el vocabulario que se puede usar en las interacciones a la hora de comprar.				Conclusión de las presentaciones orales “Yo compraría”. Los pronombres indefinidos. Cómo comunicarse en una tienda.
OBJETIVOS GENERALES				
<ul style="list-style-type: none">Desarrollar las destrezas necesarias para hablar en público;Cooperar con otros en la resolución de tareas;Desarrollar capacidades pragmáticas para comunicar en el contexto de una tienda.				
RECURSOS			ACTIVIDADES DE LA LENGUA	
<ul style="list-style-type: none">Manual y Cuaderno de Ejercicios <i>Pasa Palabra 8</i>Documento “funciones cliente-dependiente” (1 copia - recortado)Documento “plantilla funciones” (1 copia por alumno)			Comprensión oral Comprensión escrita Interacción oral Producción oral	
ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS				
Actividad 1: Momento de <i>Bom Dia</i> .				5 min.
Actividad 2: Registro del sumario.				5 min.
Actividad 3: Presentación oral siguiendo un esquema dado.				20 min.
Actividad 4: Comentarios del profesor sobre las presentaciones y las fichas de trabajo.				5 min.
Actividad 5: Lectura de un diálogo entre un cliente y un dependiente en una tienda.				10 min.
Actividad 6: Explicación gramatical del uso de los pronombres indefinidos. Ejercicio escrito.				5 min.
Actividad 7: Trabajo en grupos de tres para aprender expresiones útiles a la hora de comunicar en una tienda.				30 min.
Actividad 8: Síntesis de lo aprendido en la actividad anterior y explicación de la tarea de la prueba de interacción oral.				10 min.

DESARROLLO DE LA CLASE		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	TIEMPO
Objetivos propios del momento: despertar la atención y la consciencia en el nuevo día.	Actividad 1: El profesor pide al alumno encargado de animar el momento que lea la frase del día y que presente su reflexión. En español, añade algunas preguntas y da la palabra a diferentes alumnos. Finalmente, invita a los alumnos a comprometerse a vivir el día desde alguna actitud que tenga relación con la frase analizada.	5 min.
Anticipar los contenidos y las actividades de la clase.	Actividad 2: El profesor llama al alumno responsable a la pizarra y le dicta el sumario. Los demás alumnos lo copian en su cuaderno.	5 min.
Practicar las destrezas necesarias para hacer una presentación oral.	Actividad 3: El profesor llama a los alumnos y les entrega sus fichas de trabajo ya corregidas. Aquellos que no lo hayan hecho, salen a presentar su lista de compras, según la plantilla dada.	20 min.
Reconocer las fortalezas y los puntos de mejora de su trabajo.	Actividad 4: Cuando todos hayan presentado y tengan delante su ficha corregida, el profesor hace algunos comentarios generales sobre las presentaciones y las fichas: <i>De un modo general las presentaciones cumplieron los requisitos (buena distribución del tiempo, bastante completas a nivel de contenido, buena entonación y pronunciación...).</i> <i>Algunos alumnos no contestaron o contestaron de forma limitada a la pregunta 2 de la ficha.</i>	5 min.
Identificar expresiones útiles para comunicar a la hora de comprar. Usar los pronombres indefinidos en contexto.	Actividad 5: El profesor manda abrir el manual en la página 61 y pide a dos alumnos que lean en voz alta el diálogo del ejercicio 3. A medida que van leyendo, todos los alumnos intentan completar el texto con los pronombres indefinidos. Al terminar, el profesor pregunta qué expresiones se usan en el texto para saludar, ofrecer ayuda, pedir un producto, preguntar el precio, etc. Los alumnos contestan oralmente.	10 min.
Entender y practicar el uso de los pronombres indefinidos.	Actividad 6: El profesor pregunta si ha sido difícil completar el texto con los indefinidos. Después, lee y completo en conjunto con los alumnos el cuadro de la página 60. Los alumnos hacen el ejercicio 2 de la página 61.	5 min.
Aprender nuevo vocabulario relevante para comunicar en las tiendas y sistematizarlo. Tomar consciencia de las diferentes funciones que tiene el lenguaje (consciencia pragmática).	Actividad 7: El profesor explica la siguiente actividad. <i>Vamos a trabajar en grupos para encontrar y aprender otras expresiones útiles para comunicar en las tiendas. Esta tarea nos servirá como preparación para el ‘examen de hablar’ que haremos en la próxima clase. Cada persona va a recibir una tabla vacía solo con algunos titulares. Son algunas de las principales funciones del lenguaje usadas por los clientes y los dependientes en una tienda. Además, cada grupo va a recibir un conjunto de papeles y en cada papel hay una expresión. Cada grupo va a tener expresiones de dos tipos y las tiene que dividir. Cuando lo hayáis terminado, me llamáis, lo confirmo y después las copiáis en vuestra tabla. Después, con mi ayuda, los grupos van a cambiar entre sí los papeles y a seguir trabajando del mismo modo.</i> El profesor crea los grupos de trabajo (9 grupos de 3 alumnos) y reparte a cada persona la plantilla y a cada grupo un conjunto de papeles. Después, circula por el aula y agiliza el proceso.	30 min.
Reforzar y asimilar el nuevo vocabulario aprendido. Conocer la estructura del examen de hablar.	Actividad 8: El profesor hace un repaso rápido de algunas de las expresiones para cada función y confirma que todos los alumnos entienden su significado y los contextos en los que se pueden usar. El profesor explica en qué va a consistir el examen de hablar de la siguiente clase e indica a los alumnos cómo se pueden preparar.	10 min.

ANEXO 42 – ES8_Unidad 3 – Plano de aula 3

				Plan de Clase 3
Unidad didáctica	Curso	Tiempo	Fecha	ESPAÑOL
Unidad 4: A la hora de comprar	8º	90 minutos	16 de enero 2018	
BREVE DESCRIPCIÓN				SUMARIO
Con base en la tabla resultante de la clase anterior, en la que constan muchas expresiones posibles para realizar las diferentes funciones comunicativas del cliente y del dependiente en una tienda, los alumnos se preparan en grupos de tres para el examen de hablar. Cada grupo recibe una hoja en la que está descrita una situación distinta (nombre de tienda, personajes, suceso...). En la primera parte de la clase, cada grupo inventa, escribe y ensaya un diálogo con base en la situación recibida. En la segunda parte, cada grupo representa su diálogo y los demás grupos lo evalúan.				Preparación del examen de hablar. Examen de hablar: interacciones en tiendas.
OBJETIVOS GENERALES				
<ul style="list-style-type: none">Desarrollar las destrezas necesarias para hablar en público;Desarrollar capacidades pragmáticas para comunicar en el contexto de una tienda;Aprender y usar en contexto refranes/frases hechas relacionados con el dinero y los precios.				
RECURSOS			ACTIVIDADES DE LA LENGUA	
<ul style="list-style-type: none">Presentación ppt “examen oral_indicaciones y escenarios”Documento “situaciones diálogos” (recortado)Documento “tabla de evaluación examen de hablar”			Interacción oral	
ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS				
Actividad 1: Momento de <i>Bom Dia</i> .				5 min.
Actividad 2: Registro del sumario.				5 min.
Actividad 3: Preparación en grupos del examen de hablar				20 min.
Actividad 4: Examen de hablar (representación de interacciones en una tienda)				5 min.

DESARROLLO DE LA CLASE		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	TIEMPO
Objetivos propios del momento: despertar la atención y la consciencia en el nuevo día.	Actividad 1: El profesor pide al alumno encargado de animar el momento que lea la frase del día y que presente su reflexión. En español, añade algunas preguntas y da la palabra a diferentes alumnos. Finalmente, invita a los alumnos a comprometerse a vivir el día desde alguna actitud que tenga relación con la frase analizada.	10 min.
Anticipar los contenidos y las actividades de la clase.	Actividad 2: El profesor llama al alumno responsable a la pizarra y le dicta el sumario, corrigiendo lo que sea necesario. Los demás alumnos lo copian en su cuaderno.	5 min.
Recordar y asimilar expresiones útiles para comunicar en una tienda. Intuir el significado de un refrán/frase hecha relacionado con dinero.	Actividad 3: El profesor explica la estructura del examen de hablar y los criterios de evaluación. Después, constituye los grupos y entrega a cada uno un papel con una situación de comunicación y con el refrán que deben incluir en su representación. Para comprobar el significado de dicho refrán, los alumnos pueden consultar el libro de texto en la página 68 o el cuaderno de ejercicios, página 39. El profesor indica a los alumnos cuánto tiempo tienen para preparar y ensayar su diálogo, y después circula por la clase acompañando su trabajo y resolviendo las dudas que vayan surgiendo.	30 min.
Simular una situación comunicativa en una tienda. Observar y evaluar el desempeño de los compañeros.	Actividad 4: El profesor explica el proceso de auto y heteroevaluación (cada grupo rellena una tabla evaluando cuatro aspectos de cada presentación: contenidos, creatividad, equilibrio, fluidez/pronunciación). Después, va llamando cada grupo y explica a la clase la situación que va a representar ese grupo. Los alumnos hacen su representación, mientras los compañeros y el profesor los evalúan. Al final, el profesor recoge las hojas con los textos y las evaluaciones de cada grupo.	45 min.

EVALUACIÓN

Representación oral de cada grupo: el profesor evalúa y los compañeros también rellenan una tabla de heteroevaluación. Cada grupo hace además una autoevaluación.

DEBERES

OBERVACIONES / SUGERENCIAS

- Puede ser bueno dar a cada alumno o a cada grupo una copia con todas las situaciones representadas, de modo a que puedan evaluar si sus compañeros respetan las indicaciones o no.

ANEXO 43 – ES8_Unidad 3 – Plano de aula 4

				Plan de Clase 4
Unidad didáctica	Curso	Tiempo	Fecha	ESPAÑOL
Unidad 4: A la hora de comprar	8º	90 minutos	23 de enero 2018	

BREVE DESCRIPCIÓN	SUMARIO
Después de haber hablado en las últimas clases de comprar, esta última sesión de la unidad pretende que los alumnos reflexionen sobre la necesidad de ser consumidores responsables. Esto se consigue a través del análisis de dos vídeos producidos por la ONGD Marista SED. En un segundo momento de las clases los alumnos producen su propio anuncio publicitario que tiene como objetivo incitar al consumo responsable.	El consumo responsable: análisis de dos vídeos de la ONGD SED. Producción de un mensaje publicitario.

OBJETIVOS GENERALES
<ul style="list-style-type: none">▪ Identificar algunas de las consecuencias negativas del consumo irresponsable.▪ Reflexionar sobre los propios hábitos de consumo.▪ Establecer conexiones entre la solidaridad y los hábitos de consumo.▪ Tomar consciencia del poder persuasivo de la publicidad.

RECURSOS	ACTIVIDADES DE LA LENGUA
<ul style="list-style-type: none">• Documento “Evaluación examen hablar”• Vídeo “Campaña SED 2017/18: La verdadera felicidad no cuesta dinero (Jóvenes)” < https://www.youtube.com/watch?v=tfCJ5i-bFKM>• Vídeo “SED y el día del consumo responsable” <https://www.youtube.com/watch?v=rnmtVbmWTKc>• Imágenes de campañas de SED	Comprensión oral (escuchar vídeos) Producción mensaje publicitario

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS	
Actividad 1: Momento de <i>Bom Dia</i> .	5 min.
Actividad 2: Registro del sumario.	5 min.
Actividad 3: Información sobre resultados del examen de hablar.	5 min.
Actividad 4: Visualización y reflexión sobre un vídeo (“La verdadera felicidad no cuesta dinero”).	20 min.
Actividad 5: Visualización de un vídeo – tomar notas (“SED y el día del consumo responsable”).	20 min.
Actividad 6: Elaboración de un anuncio publicitario en forma de cartel.	35 min.

DESARROLLO DE LA CLASE		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	TIEMPO
Objetivos propios del momento: despertar la atención y la consciencia en el nuevo día.	Actividad 1: El profesor pide al alumno encargado de animar el momento que lea la frase del día y que presente su reflexión. En español, añade algunas preguntas y da la palabra a diferentes alumnos. Finalmente, invita a los alumnos a comprometerse a vivir el día desde alguna actitud que tenga relación con la frase analizada.	10 min.
Anticipar los contenidos y las actividades de la clase.	Actividad 2: El profesor llama al alumno responsable a la pizarra y le dicta el sumario, corrigiendo lo que sea necesario. Los demás alumnos lo copian en su cuaderno.	5 min.
Identificar áreas de mejora.	Actividad 3: El profesor hace algunos comentarios sobre las presentaciones de la clase anterior e informa a los alumnos de sus notas (documento “Evaluación examen oral”).	5 min.
Reflexionar sobre hábitos de consumo.	Actividad 4: El profesor proyecta la primera imagen del vídeo “La verdadera felicidad no cuesta dinero” (SED) y pregunta a los alumnos qué les sugiere esa imagen. Algunos alumnos comparten sus impresiones y el profesor puede añadir preguntas como: “¿Qué tiene que ver esto con lo que hemos aprendido en las últimas clases?”, “Para ser felices sí necesitamos algo de dinero, ¿o no?”, “¿Cuánto nos hace falta para poder ser felices?”.	5 min.
Recordar e identificar vocabulario relacionado con productos que se pueden comprar.	El profesor explica que van a ver un vídeo que los ayudará a reflexionar sobre este punto. Como tarea, los alumnos deben ir apuntando los nombres de algunos de los artículos que se mencionan (ej. <u>coche, tele, sofá, lámpara, armarios, muebles, vídeos, libros, videojuegos</u> , etc.). Se proyecta el vídeo (1:28 – 3:50).	5 min.
Resumir y reflexionar sobre el contenido de un mensaje audiovisual.	Terminado el vídeo, el profesor empieza por pedir a los alumnos que indiquen qué objetos identificaron y los apunta en la pizarra. Después, hace algunas preguntas respecto del mensaje de vídeo. Por ejemplo, “¿Cómo resumiríais el mensaje del vídeo que acabamos de ver?”, “¿Cuántas cosas necesitaban María y Juan para vivir bien?”, “Los personajes parecen tristes y preocupados al final del vídeo. ¿Por qué?” Desde las respuestas a la última pregunta, se pasa a la siguiente actividad.	5 min.
Anticipar el contenido del vídeo y el vocabulario que puede surgir.	Actividad 5: En parejas, los alumnos deben hacer una pequeña lista con los problemas que resultan del consumismo. La pregunta puede ser “¿Cuáles son las consecuencias negativas del hecho de comprar demasiadas cosas?” Los alumnos comparten sus ideas con la clase, y el profesor va tomando nota en la pizarra. Los alumnos las deben copiar en su cuaderno, bajo el título: “problemas del consumismo”.	5 min.
Reflexionar sobre la necesidad de un consumo responsable.	Profesor explica que van a ver un vídeo hecho por SED, la ONGD Marista española, que tiene muchos proyectos en África y América. Ese vídeo explica muy bien varios de los problemas de consumir de forma irresponsable. Al verlo, pueden añadir elementos en su lista “problemas del consumismo”. Se proyecta el vídeo completo y se hacen algunas preguntas de comprensión.	3 min.
Identificar información específica en un	Después, el profesor explica que lo van a ver otra vez, con algunas tareas: a) Identificar cuáles son las dos causas que se mencionan para el hecho de que haya cada vez más consumo.	2 min.

vídeo.	<p>Se proyecta hasta 0:31 y se corrigen las preguntas. Los alumnos deben apuntar las respuestas en el cuaderno (<u>publicidad y corto periodo de vida de los productos</u>).</p> <p>b) Completar la lista de los problemas del consumismo. Se proyecta el vídeo a partir de 0:31 hasta 1:54), y se va parando cada vez que surge un nuevo problema. En ese momento, el profesor pregunta, propone una formulación y los alumnos la copian en sus cuadernos. (ej. <u>agotamiento de los recursos naturales; contaminación de aire, ríos, suelos y mares; explotación de los trabajadores de regiones empobrecidas; vulneración de derechos humanos; producción de residuos; acumulación de desechos en regiones pobres</u>).</p> <p>c) Profesor indica a los alumnos que deben crear una nueva lista, ahora llamada “Algunas soluciones”. Se proyecta el vídeo a partir de 1:54 y los alumnos toman nota de las soluciones que se mencionan (<u>antes de comprar, pensar si se necesita; averiguar de dónde procede el producto y cuáles son sus materias primas; usar una bolsa de tela y no bolsas de plástico; al terminar, reciclar los productos</u>).</p>	<p>5 min.</p> <p>5 min.</p>
Producir un anuncio publicitario en forma de cartel.	<p>Actividad 6: El profesor explica que como tarea final de la clase, los alumnos deben producir un anuncio, usando las estrategias de la publicidad, pero cuyo objetivo es hacer reflexionar sobre la necesidad de consumir menos. Se pueden centrar en uno de los problemas identificados a lo largo de la clase y hacer el anuncio partiendo de ahí. Es importante insistir en que el anuncio debe ser persuasivo, captar la atención, incorporar elementos gráficos, etc. Como ejemplo, se enseñan dos imágenes de campañas de SED y se explican los juegos de palabras. Después, el profesor entrega a cada alumno una hoja en blanco y les indica cuánto tiempo tienen para llevar a cabo la tarea de forma individual. A partir de ahí, el profesor circula por la clase, acompaña el desarrollo del trabajo y ayuda en lo necesario. Al final, recoge los trabajos de los alumnos.</p>	35 min.

EVALUACIÓN

Se evalúan los trabajos producidos por los alumnos en la actividad 6, teniendo en cuenta tanto el nivel gramatical como el nivel pragmático.

DEBERES

OBERVACIONES / SUGERENCIAS

ANEXO 44 – ES8_Unidade 3 – Critérios de avaliação de texto publicitário

Prática de Ensino Supervisionada
Fábio Oliveira

Criterios de evaluación | Texto publicitario

		A (90%-100%)	B (70%-89%)	C (50%-69%)	D (20%-49%)	E (0%-19%)
Información	30%	El anuncio contiene toda la información relevante, presentada de forma bien estructurada, clara y muy atractiva.	El anuncio tiene mucha información relevante, presentada de forma clara y bastante atractiva.	El anuncio tiene bastante información relevante, con una estructura suficientemente clara.	El anuncio tiene alguna información relevante presentada de forma poco clara.	La información del anuncio es escasa y no es relevante.
Pragmática	30%	El texto es creativo y persuasivo, el lenguaje sencillo y directo, y el eslogan muy llamativo.	El texto es bastante persuasivo, el lenguaje sencillo y directo, y el slogan llamativo.	El texto es apelativo, el lenguaje sencillo y directo, pero el slogan no es muy llamativo.	No hay un eslogan claro y el texto no revela la función apelativa del lenguaje.	El texto no parece de ningún modo un anuncio publicitario.
Presentación	20%	El anuncio tiene un aspecto muy atractivo y su dimensión gráfica es totalmente coherente con su objetivo.	El anuncio tiene un aspecto bastante atractivo, que contribuye a su función persuasiva.	El anuncio incluye algunos elementos gráficos que lo hacen algo atractivo.	El texto se presenta de forma poco atractiva, sin elementos enriquecedores.	La presentación del texto es desagradable, pobre, y no hay imágenes.
Corrección lingüística	20%	Se respetan las normas sintácticas y ortográficas, y no hay errores significativos.	Las normas sintácticas se observan, pero hay algunos errores ortográficos.	El texto incluye algunos errores poco significativos de sintaxis y algunas faltas ortográficas.	Hay muchas faltas de ortografía y problemas serios de sintaxis.	El texto contiene tantos errores gramaticales, que su lectura se hace difícil.
TOTAL	100%					

ANEXO 45 - ES8_Unidade 3, Aula 1 - Ficha “Compraría...”

1. Dedicar unos minutos a navegar en la página web que te haya tocado, y a discutir con tus compañeros qué regalos les compraríais a las tres personas que os correspondan. Cuando lo hayáis decidido, preparad vuestra presentación rellenando la siguiente plantilla.

Con 100€ compraría:

_____ para _____
que tiene _____ años, porque sé que _____

Además, compraría:

_____ para _____
que tiene _____ años, ya que ella _____

Finalmente, compraría:

_____ para _____
que tiene _____ años, porque a él _____

_____ me costaría(n) _____ €,

valdría(n) unos €

y por tendría que pagar €.

Todo sumado, me costaría cerca de € en regalos en .

Ejemplo: Con 100€ compraría: un juguete **para** mi primo Andrés, **que tiene** 4 años, **porque sé que** le gusta mucho jugar. **Además, compraría:** una sudadera amarilla **para** mi hermana Paula, **que tiene** 14 años, **ya que ella** lleva mucho tiempo sin comprarse una nueva. **Finalmente, compraría:** un perfume **para** mi abuelo Pepe, **que tiene** 70 años, **porque a él** le gusta mucho oler muy bien.

El juguete **me costaría** 23€, la sudadera **valdría** unos 20 €, y **por** el perfume **tendría que pagar** 50€. **Todo sumado, me gastaría cerca de 93 € en regalos en** el almacén/centro comercial.

2. Mientras navegas en la página web, toma nota de algunas:

Palabras y expresiones relacionadas con el producto que vende esa tienda:	Palabras y expresiones que tengan que ver con el hecho mismo de comprar o vender:






ANEXO 46 – ES8_Unidad 3 – Funções comunicativas de cliente e vendedor





En la tienda | Funciones de cliente y dependiente

Cliente	Dependiente/a
Saludar-Formular pedido	Saludar-Ofrecer ayuda
Buenos días, necesito...	Buenos días/buenas tardes, ¿en qué puedo ayudar/ayudarla/ayudarlo?
Hola, me gustaría comprar...	
Estoy buscando...	¿Hay algo en lo que pueda ayudarle?
Quería..., por favor.	Hola, ¿le puedo ayudar a buscar algo?
Perdone, ¿tiene/venden...?	
¿Me pone..., por favor? /Póngame...	
Pedir aclaraciones/alternativas	Contestar positivamente-pedir más información
¿Tienen alguna un poco más discreta/vistosa/tradicional/innovadora/reciente/...?	Claro que sí, ¿de qué color/forma/talla lo quiere?
	Sí, lo tenemos en muchos colores diferentes.
¿Tiene el mismo modelo en otro color /otra talla?	¿Alguna preferencia en cuanto al autor/estilo...?
¿Hay alguno un poco más en cuenta?	Dígame, ¿cuánto piensa gastar más o menos?
¿Me los puedo probar?	¿Qué talla usa?
¿Es de buena calidad?	¿De qué color lo quiere?
Quería probarme una talla más/menos.	Déjeme ver...
	Sí, nos quedan algunos...
Reaccionar positivamente	Contestar negativamente
¡Genial! Es justo lo que estaba buscando.	Lo siento, no nos queda ninguno.
Sí, este me gusta mucho.	No, lo siento.
Vale, me lo llevo.	No vendemos... A lo mejor lo encuentra en...
¡Me encanta! Lo voy a comprar.	¡Vaya! Acabamos de vender la última.
¡Sí, eso es!	Volveremos a tener... la próxima semana.
Reaccionar negativamente	Presentar producto
No me queda del todo bien.	Aquí tiene. / Aquí está.
Me gusta, pero no me convence.	Tenemos este.
Este precio me parece exagerado.	¿Le gusta este?
No tienen muy buena pinta.	¿Qué le parecen estos?
Esto ya no se lleva.	A ver cómo le queda esta.
Es demasiado antiguo/anticuado.	Aquí está el probador.
Dar excusas	Dar opiniones
A lo mejor en otro momento.	¡Le queda muy bien/de maravilla!
Otro día vuelvo por aquí.	A mí personalmente me gusta mucho este

	modelo.
Solo estoy echando un ojo/vistazo.	Este es muy bonito/interesante/reciente/...
Paso más tarde a comprarlo para no ir ahora cargado.	¡Este le va genial!
	Creo que este encaja muy bien con lo que me pide.
Rechazar ofertas	Ofrecer nuevo producto
No hace falta, gracias.	Si quiere, también tenemos...
No es exactamente lo que estoy buscando, gracias.	¿Quiere ver...?
No se moleste, ya busco yo.	¿Le gustaría probarse este/a vertido/camiseta...?
Se lo agradezco, pero no hace falta.	Seguro que también le gusta...
No, ya he encontrado lo que buscaba.	¿Desea/necesita algo más?
Voy a seguir buscando y, si necesito algo, se lo pido.	¿Quiere que se los traiga en otro color?
	¿Ha visto nuestros descuentos para...?
	Acabamos de sacar un producto nuevo...
Preguntar precio-pagar	Indicar el precio – forma de pago
¿Cuánto le debo?	Son ...€, por favor.
¿Cuánto le doy?	Ese cuesta...
¿A cuánto sale...?	Con el descuento, le queda en ...€
¿Cuánto cuesta (todo), por favor?	Costaba...€ pero ahora le queda por...€
Con el descuento, ¿por cuánto me queda?	¿Cómo lo va a pagar?
Aquí tiene.	Puede pagar en efectivo o con tarjeta de crédito.
¿Se puede pagar con tarjeta?	
Comentar-pedir informaciones sobre la compra	Dar cambio – otras instrucciones
¿El producto tiene garantía?	Aquí tiene su cambio.
¿Hasta cuándo se puede cambiar?	¿Quiere tique regalo?
A ver si sale buena compra.	Lleva el tique en la bolsa.
Si tiene algún defecto/problema ¿me lo cambian/arreglan?	Conserve el tique para cualquier cambio o devolución.
Vamos a ver si dura.	Tiene 30 días para cambios y devoluciones.
	Lo siento, no aceptamos devoluciones.
Agradecer-despedirse	Agradecer-despedirse
Hasta luego, muchas gracias.	Gracias por su preferencia.
Bueno, gracias, y hasta otra vez.	Muchas gracias, hasta pronto.
Muy bien, hasta otra.	Adiós. Espero verle de nuevo por aquí.

ANEXO 47 – ES8_Unidade 3 – Situações para interação oral

<p>Situación 1</p> <p><u>Librería</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dos amigos/as + dependiente/a ✓ Dependiente encuentra los dos amigos y se ofrece para ayudarlos ✓ Amigos no quieren comprar nada ✓ Dependiente/a ofrece varios libros e intenta convencer a los clientes ✓ Amigos dan excusas y se marchan sin comprar nada <p>“Estar en época de vacas flacas”</p>	
<p>Situación 2</p> <p><u>Tienda de ropa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Madre/padre + hijo/a + dependiente/a ✓ Hijo/a quiere una prenda que es muy cara ✓ Madre/padre pide al dependiente algo parecido pero más barato ✓ Hijo/a insiste un poco pero acaba aceptando <p>“Costar un ojo de la cara”</p>	
<p>Situación 3</p> <p><u>Tienda de tecnología</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cliente + dependiente/a + técnico ✓ Dependiente saluda y ofrece ayuda ✓ El cliente explica que ha tenido un problema con un producto comprado en la tienda ✓ El dependiente intenta ayudar, pero acaba teniendo que llamar a un técnico ✓ El cliente le cuenta el problema al técnico, que va haciendo preguntas y al final decide cambiar el producto por uno nuevo. <p>“Vivir a cuerpo de rey”</p>	
<p>Situación 4</p> <p><u>Tienda de ropa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cliente + dependiente/a 1 + dependiente/a 2 ✓ El cliente pregunta al dependiente 1 si tienen una prenda en otra talla ✓ El dependiente 1 busca el producto y no lo encuentra. Dice al cliente que vaya a preguntar al dependiente 2 ✓ El dependiente 2, encuentra el producto y lo cobra al cliente <p>“Apretarse el cinturón”</p>	
<p>Situación 5</p> <p><u>Papelería</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dos amigos/as + dependiente/a ✓ Dos amigos están buscando un regalo para otra persona ✓ Uno quiere un artículo más caro y otro uno más barato ✓ El dependiente/a propone varias alternativas <p>“Tener la cuenta en números rojos”</p>	

<p>Situación 6 Tienda de deportes</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cliente 1 + cliente 2 + dependiente/a ✓ Cliente 1 está pagando su compra ✓ Cliente 2 aparece con un artículo defectuoso que había comprado ✓ Dependiente explica que como se trataba de una oferta, no se aceptan devoluciones <p style="text-align: center;">“A caballo regalado no le mires el diente”</p>	
<p>Situación 7 Juguetería</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cliente + dependiente/a + jefe/a ✓ Cliente presenta un juguete que había comprado y que descubrió ser peligroso para los niños ✓ Dependiente se defiende diciendo que eso no es su responsabilidad ✓ Cliente pide hablar con el jefe y le presenta su queja ✓ Jefe pide perdón y devuelve el dinero al cliente <p style="text-align: center;">“Hacer números”</p>	
<p>Situación 8 Tienda de recuerdos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cliente 1 + cliente 2 + dependiente ✓ Cliente pide consejo al dependiente sobre qué recuerdo llevar de aquel lugar para su familia ✓ Dependiente presenta varias opciones ✓ Cliente 2 se suma a la conversación y hace otras sugerencias ✓ Cliente 1 decide el producto y lo paga <p style="text-align: center;">“Estar a dos velas”</p>	
<p>Situación 9 Almacén</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cliente + dependiente/a 1 + dependiente/a 2 ✓ Cliente pide ayuda para comprar un regalo para su madre ✓ Dependiente 1 le hace varias preguntas y algunas propuestas ✓ El cliente rechaza las propuestas y decide preguntar al dependiente 2, que trabaja en otro sector ✓ El dependiente 2 presenta algunos productos y el cliente elige y paga el más barato <p style="text-align: center;">“Estar sin blanca”</p>	

ANEXO 48 – ES8_Unidade 3 – Questionário de *feedback* sobre a unidade

A la hora de comprar

Espanhol | 8º ano

Creo que he aprendido cosas útiles en esta unidad.	SÍ	MÁS O MENOS	NO
Las actividades me parecieron motivadoras.	SÍ	MÁS O MENOS	NO
Los materiales usados en clase eran interesantes y relevantes.	SÍ	MÁS O MENOS	NO
Pienso que el tiempo de clase se ha usado de forma eficaz.	SÍ	MÁS O MENOS	NO

¿Qué has aprendido en las clases de esta unidad 3 “*A la hora de comprar*”?

¿Qué te ha gustado más de nuestras clases?

¿Qué te ha gustado menos? ¿Por qué?

¿Algo más que quieras comentar?

ANEXO 49 – ES8_Unidade 8 – Síntese das respostas dos alunos ao questionário de *feedback*

Feedback de los alumnos

Creo que he aprendido cosas útiles en esta unidad.	SÍ	19	MÁS O MENOS	0	NO	0
Las actividades me parecieron motivadoras.	SÍ	16	MÁS O MENOS	3	NO	0
Los materiales usados en clase eran interesantes y relevantes.	SÍ	12	MÁS O MENOS	6	NO	1
Pienso que el tiempo de clase se ha usado de forma eficaz.	SÍ	12	MÁS O MENOS	7	NO	0

¿Qué has aprendido en las clases de esta unidad?

- Cómo son los diálogos entre cliente y dependiente (8)
- Cómo hablar para hacer la compra (palabras y expresiones) (7)
- Nombres de las tiendas (4)
- Problemas del consumismo (2)
- Cómo pedir ayuda en la tienda, aceptar y rechazar ofertas.
- Hablar sobre las compras
- Expresar mejor mi opinión
- Nombres de objetos/productos
- Hacer un mensaje publicitario
- Consumo responsable
- “Aprendi que se pode fazer trabalhos giríssimos com esta matéria e as aulas foram sempre uma grande dinâmica”

¿Qué te ha gustado más de nuestras clases?

- Trabajos de grupo (7)
- Interacción en grupo delante de la clase (examen de hablar) (4)
- Trabajo en parejas (2)
- Clase en sala de ordenadores (2)
- Relación con profesor (2)
- Son muy activas, divertidas y al mismo tiempo aprendo
- Presentaciones orales
- No estar tanto tiempo parado

¿Qué te ha gustado menos? ¿Por qué?

- Trabajo de los problemas del consumismo, por falta de tiempo+3
- Ruido durante el trabajo de grupos +1
- Primer trabajo de grupo, porque era menos interesante
- Trabajos individuales
- Ejercicios en el manual, porque es menos motivador
- Vocabularios, frases principales para hacer la compra
- Examen de hablar (poco tiempo)
- Grupo del examen de hablar

¿Algo más que quieras comentar?

- Se podría haber dedicado más tiempo a hacer el anuncio publicitario
- “Me ha gustado la forma de enseñar del profesor”
- “Yo me he divertido mucho en las clases y he aprendido bastante, creo que las clases fueron más interactivas y así yo conseguí comprender mejor la materia”
- “Foi muito divertido, aprendemos muito e foi uma maneira de aprender a matéria diferente”
- Actividades muy dinâmicas y atractivas
- “Até gostei destas aulas”
- “Me han gustado las clases con este profesor. Creo que enseña bien pero de una manera diferente, eso es interesante”
- “pienso que el ruido es falta de hábito de este tipo de trabajos”
- “es un buen profesor”
- “consegue ter uma relação ótima com os alunos e também acho que tem grande potencial, porque consegue observar todos os aspetos bons e maus dos alunos e expressá-los bem.

ANEXO 50 – ES8_Autoavaliação sobre a unidade

Espanhol | 8º ano | Unidade 3 A *la hora de comprar*

Domínios	Nível	Evidências/exemplos
1. Objetivos e seu cumprimento Consegue formular um conjunto claro, válido e exequível de objetivos?	3	Nem sempre os objetivos foram bem definidos, por serem talvez demasiado genéricos e dificilmente observáveis. Em contrapartida, penso que as atividades propostas tiveram sempre por trás um fio condutor e algum objetivo que as orientava.
2. Preparação Apresenta um plano de aula adequado aos objetivos definidos? As metodologias e os materiais de ensino são diversificados e adequados aos objetivos e ao plano definidos?	4	De um modo geral, planos de aula bastante completos, detalhados e rigorosos. Tanto as metodologias como os materiais de ensino foram diversificados e, em vários casos, originais. Praticamente todas as atividades foram orientadas à consecução de um determinado objetivo plasmado numa tarefa final.
3. Conhecimento dos conteúdos Demonstra um bom conhecimento dos conteúdos da sua área disciplinar? Este conhecimento parece alargar-se para além dos aspetos preparados propositadamente para a aula?	5	Creio que ter demonstrado um conhecimento profundo da língua espanhola e uma boa capacidade para transmitir esse conhecimento de forma clara e sistemática. Soube responder a todas as dúvidas que me foram colocadas.
4. Organização da aula Evidencia flexibilidade na gestão das atividades? As atividades estão articuladas de forma coerente? Proporciona aos alunos oportunidades de participarem ativamente na aula? Efetua algum tipo de diferenciação pedagógica em resposta às diferentes características dos alunos?	4	Penso ter demonstrado boa capacidade de adaptação às limitações do tempo e ao ritmo de trabalho dos alunos (ex. apresentações da primeira aula que se concluíram na segunda). Houve abundância e diversidade de oportunidades de participação ativa (ex. resposta a perguntas, apresentações curtas, etc.). Quanto à diferenciação pedagógica, cabe apenas mencionar a atenção especial dada a alguns alunos durante a realização das atividades individuais ou em grupos.
5. Comunicação Comunica de forma clara, correta e eficaz com os alunos? Utiliza técnicas adequadas (nomeadamente de integração das tecnologias de informação e comunicação, questionamento, utilização do quadro, etc.)?	5	Instruções dadas de forma clara e reiterada. Tratei de perguntar várias vezes se tudo estava claro e de repetir a informação sempre que necessário. Uso das TIC em vários momentos; uma das aulas realizada numa sala de informática. Quadro usado em vários momentos e de forma organizada (ex. para registar as ideias do vídeo, na aula 4).
6. Relação professor-alunos Demonstra conhecer cada um dos seus alunos? Consegue gerir o comportamento dos alunos de forma eficaz?	4	Não fui capaz de tratar todos os alunos pelos nomes. Creio que se estabeleceu uma relação de proximidade e respeito (perceptível também nos corredores e pátios do colégio). O comportamento dos alunos foi gerido de forma eficaz e serena.
7. Tipo de trabalho proposto aos alunos O trabalho proposto é diversificado e adequado às diferentes características dos seus alunos?	4	Diversidade de tarefas (ver vídeos, trabalho individual ou em grupos, trabalho com computador, fazer anúncio...). Não houve exemplos significativos de adequação das tarefas a alunos em concreto.
8. Avaliação/feedback Avalia o trabalho dos alunos de forma regular? Comunica os resultados dessa avaliação aos alunos de forma construtiva? Mantém algum tipo de registo do desempenho dos alunos?	4	Dei feedback construtivo depois das apresentações orais da primeira e segunda aula. Também dei feedback mais pormenorizado do “examen de hablar” realizado na terceira aula. Recolhi e corriji a ficha “Yo compraria”. Não houve um registo sistemático do desempenho dos alunos na sala de aula.
* Níveis: 1 – Insatisfatório; 2 – Abaixo da média; 3 – Na média; 4 – Acima da média; 5 - Excelente		

ANEXO 51 – ES7_Unidade 6 – Plano de unidade

				UNIDAD DIDÁCTICA 6
Título	Curso	Tiempo	Fecha	ESPAÑOL
Mis rutinas	7º	7 sesiones (4x45min + 3x90min)	febrero - marzo 2018	
BREVE DESCRIPCIÓN				
Basada en la Unidad 3 de la Parte 2 del manual <i>Pasapalabra 7</i> , esta unidad busca cubrir los mismos contenidos lingüísticos y trabajar las mismas funciones comunicativas adoptando metodologías de trabajo cooperativo y privilegiando la interacción con textos auténticos y con hablantes del español. La unidad incluye un intercambio intercultural en línea con una clase de alumnos de la misma edad en España, y muchas de las actividades que la componen están contextualizadas en ese intercambio. Los alumnos leen textos sobre el día a día de los adolescentes españoles y reaccionan a ellos a través de una plataforma digital, escriben un texto equivalente sobre sus propias rutinas. En una segunda etapa, en grupos, planifican y llevan a cabo una investigación sobre algunos aspectos culturales relacionados con la rutina de los alumnos españoles. Después, los alumnos participan en un ejercicio de contraste pragmático intercultural en torno al significado discursivo de los <i>emojis</i> . Al final de la unidad, preparan materiales para la divulgación de sus aprendizajes en la comunidad escolar.				
OBJETIVOS GENERALES				Perfil do aluno
<ul style="list-style-type: none">• Reconocer, ordenar y nombrar las acciones cotidianas.• Nombrar y analizar hechos y costumbres relacionados con la rutina de los adolescentes españoles, y contrastarlos con los propios.• Cuestionarse sobre el significado de elementos discursivos extralingüísticos e formular hipótesis sobre las diferencias interculturales a este respecto.				Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problema; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Bem-estar, saúde e ambiente; Saber técnico e tecnologias.
CONTENIDOS Y RECURSOS				
CONTENIDOS SOCIOCULTURALES		CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS		
<ul style="list-style-type: none">• Las rutinas de los adolescentes españoles• Aspectos culturales de la vida cotidiana de un estudiante español (horarios, comidas, asignaturas, extraescolares, etc.)• El significado de los emoticonos gráficos		Vocabulario y estructuras <ul style="list-style-type: none">• Acciones cotidianas• Presente de indicativo: verbos irregulares; verbos reflexivos; forma interrogativa.• Marcadores temporales• Marcadores del discurso	Actividades de la lengua <ul style="list-style-type: none">• Hacer locución para un vídeo• Leer relatos de adolescentes españoles• Indicar la hora exacta y aproximada• Escribir sobre actividades del día a día• Formular preguntas para entrevista• Hacer cartel informativo• Hablar de las rutinas diarias	
RECURSOS		EVALUACIÓN		
<ul style="list-style-type: none">• Manual <i>Pasapalabra 7</i> y cuaderno de ejercicios• Sala de ordenadores (para dos sesiones)• Grabadora de sonido (móvil)• Plataforma digital <i>Padlet</i>• Presentación sobre intercambio• Conjuntos de <i>emojis</i> (impresos)• Fichas de trabajo (definir)• Indicaciones para tareas grupales		<ul style="list-style-type: none">• Observación directa de la participación, interés y trabajo de los alumnos;• Corrección de los textos escritos (“un día en mi vida” y resultados investigación);• Examen de hablar (mis rutinas).		

PLAN GENERAL		
Sesión	Actividades	Tiempo
Sesión 1 15-02-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer encuesta sobre temas culturales del día a día de un adolescente español. • Introducir unidad (qué saben, qué van a saber al final de la unidad). • Introducir intercambio (explicar estructura, hablar del colegio de León, funcionamiento de la plataforma). 	45 min
Sesión 2 21-02-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer locución para un vídeo (en grupos – para ser grabada en la segunda parte de la clase). • Escribir un texto sobre las rutinas diarias (“un día en mi vida”) – verbos en presente de indicativo, usar marcadores temporales y marcadores de discurso. 	90 min
Sesión 3 22-02-2018 <i>Sala de ordenadores</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Leer textos de los compañeros españoles y publicar comentarios y preguntas. • Publicar textos sobre las rutinas. 	45 min
Sesión 4 28-02-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Examen de escuchar • Práctica gramatical contextualizada del presente de indicativo (verbos irregulares y reflexivos). • Trabajo en grupos: investigación sobre aspectos culturales – elaboración de preguntas para los compañeros españoles. 	90 min
Sesión 5 1-03-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en grupos: terminar preguntas para investigación cultural y preparar presentaciones • Presentación oral sobre las preguntas elaboradas para la investigación cultural 	45 min
Sesión 6 7-03-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusión de las presentaciones orales y retroalimentación sobre las mismas. • Práctica de la formulación de preguntas sobre aspectos cotidianos. • Trabajo en grupos para reformular preguntas de investigación. 	90 min
8-03-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Durante algunas sesiones, los alumnos llevan a cabo su examen de hablar, a través de presentaciones orales sobre sus rutinas diarias. Hay varias presentaciones en la agenda de cada sesión, pero en algunas ocasiones sobra algún tiempo. En esos momentos, los alumnos van contestando, en grupos, a las preguntas formuladas por los compañeros de León. Las respuestas se publican en el muro de <i>Padlet</i>. 	
Sesión 7 18-04-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión y redacción de las conclusiones de la investigación cultural. • Visualización de un fragmento de una película (<i>Emoji</i>) • Trabajo en grupos sobre el significado de los <i>emojis</i>. 	90 min
Sesión 8 19-04-2018	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de la unidad didáctica y del proyecto de intercambio intercultural en-línea (cuestionario) 	45 min

ANEXO 52 – ES7_Unidade 6 – Plano de aula 1

				Plan de Clase 1
Unidad didáctica	Curso	Tiempo	Fecha	ESPAÑOL
Unidad 6: Mis rutinas	7º	45 minutos	15 de febrero 2018	

BREVE DESCRIPCIÓN

Aunque los alumnos ya hayan trabajado parte del vocabulario de la unidad, esta es la primera clase impartida por el profesor en prácticas. Se plantea como una introducción de aquello que los alumnos van a hacer y a aprender a lo largo de las siguientes sesiones, con el objetivo de despertar su curiosidad e interés. Se comienza respondiendo a una encuesta sobre algunos aspectos del día a día de un adolescente español, con el soporte de la aplicación *Plickers*. Después, se presenta el proyecto de intercambio en línea en el que los alumnos van a participar.

SUMARIO

Encuesta sobre el cotidiano de un adolescente en España.
Explicación del intercambio intercultural en línea.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Activar y discutir conocimientos sobre aspectos del día a día de un adolescente en España.
- Comprender y ejecutar instrucciones claras sobre procedimientos concretos.
- Mostrar interés por participar activamente en un intercambio intercultural en línea.

RECURSOS

- Encuesta en *Plickers* y tarjetas impresas.
- Presentación *Powerpoint* sobre intercambio.
- Cartel sobre intercambio impreso para colgar en el aula.

ACTIVIDADES DE LA LENGUA

Comprensión oral.
Interacción oral.

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS

Actividad 1: Registro del sumario.	5 min.
Actividad 2: Respuesta a encuesta sobre aspectos del día a día de un adolescente en España (en parejas).	25 min.
Actividad 3: Explicación de intercambio intercultural en línea (participantes, estructura, principales actividades, plataforma)	15 min.

EVALUACIÓN

Participación y actitud de los alumnos en clase.

DEBERES

OBERVACIONES / SUGERENCIAS

DESARROLLO DE LA CLASE		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	TIEMPO
Anticipar los contenidos y las actividades de la clase.	Actividad 1: El profesor llama al alumno responsable a la pizarra y le dicta el sumario, corrigiendo lo que sea necesario. Los demás alumnos lo copian en su cuaderno.	5 min.
Relacionar el contenido de la clase con lo que han estudiado anteriormente y con lo que van a hacer a continuación.	Actividad 2: El profesor comienza por invitar a los alumnos a recordar el vocabulario que ya han aprendido para hablar de sus hábitos y el examen de hablar que van a tener y en el que ya saben que tendrán que contar un día de su vida. Después pregunta: <i>¿El día a día de un adolescente en España será muy distinto del nuestro? ¿Cuáles pensáis que pueden ser las diferencias? Imaginad un adolescente de vuestra edad, alumno de un colegio Marista... ¿creéis que su día a día se parece o no al vuestro?</i>	5 min.
Activar conocimientos e ideas propias.	Después de escuchar algunas respuestas, el profesor explica que van a contestar a una encuesta para entender cuánto saben realmente sobre la vida de un adolescente en España. Para eso, van a usar una herramienta en línea llamada <i>Plickers</i> . El profesor explica que van a contestar a las preguntas en parejas, reparte a cada pareja su tarjeta de <i>Plickers</i> y les atribuye un número. Después explica cómo deben contestar a las preguntas posicionando sus tarjetas de una u otra forma.	5 min.
Comprender y seguir instrucciones procedimentales.	Los alumnos contestan a las diferentes preguntas y el profesor va invitando a los alumnos a tomar nota de los hallazgos más interesantes. Se cierra la actividad invitando algunos alumnos a compartir qué han descubierto de novedoso.	15 min.
Preguntarse sobre diferencias culturales entre Portugal y España.	Actividad 3: El profesor explica que el ejercicio anterior sirvió a la perfección para introducir aquello que los alumnos van a hacer y a aprender a lo largo de la unidad. Después, con la ayuda de una presentación <i>Powerpoint</i> , de los enlaces pertinentes y de un póster impreso, presenta el intercambio intercultural en línea en el que los alumnos van a participar a lo largo de la unidad. Los alumnos pueden hacer comentarios o pedir aclaraciones después de la explicación.	15 min.
Mostrar interés y curiosidad por las actividades de la unidad, particularmente el intercambio intercultural en línea.	Si el tiempo lo permite, al final, los alumnos comentan, primero en parejas y después con toda la clase, qué les parece el proyecto y cómo se sienten en relación a él.	
Identificar y describir expectativas.		

ANEXO 53 – ES7_Unidad 6 – Plano de aula 2

				Plan de Clase 2
Unidad Didáctica	Curso	Tiempo	Fecha	ESPAÑOL
Unidad 6: Mis rutinas	7º	90 minutos	21 de febrero 2018	

BREVE DESCRIPCIÓN

En su conjunto, esta clase está orientada a la producción individual de un texto descriptivo sobre la rutina de cada alumno. Una que los alumnos han trabajado ya algo de vocabulario relacionado con las acciones cotidianas antes del inicio de la unidad, la primera actividad (crear la locución de un vídeo de forma cooperativa) sirve para activar esos conocimientos y tratar de aplicarlos a una situación concreta. Después, consultando algunos recursos, cada alumno escribe un texto corto sobre su rutina, usando el presente de indicativo, y también marcadores temporales y discursivos.

SUMARIO

Creación y grabación de la locución de un vídeo. Redacción de un texto sobre nuestra rutina.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Recordar y emplear vocabulario relacionado con acciones cotidianas.
- Producir textos descriptivos sobre acciones cotidianas, usando marcadores temporales y discursivos.

RECURSOS

- Cortometraje sobre rutina <<https://www.youtube.com/watch?v=CNO M6V2x0qQ>>
- Papeles con número y duración de escenas (Actividad 2)
- Grabadora de sonido (teléfono móvil)

ACTIVIDADES DE LA LENGUA

Expresión oral;
Expresión escrita.

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS

Actividad 1: Registro del sumario.	5 min.
Actividad 2: Visualización, escritura cooperativa y grabación de la locución de un vídeo sobre la rutina de un joven en España.	40 min.
Actividad 3: Redacción de un texto sobre la propia rutina.	45 min.

EVALUACIÓN

Participación y actitud de los alumnos en clase. Locución (escrita y grabada) por los alumnos. Corrección de los textos sobre la rutina (después de colgados en *Padlet*).

DEBERES

Terminar/mejorar/corregir texto sobre rutina

OBERVACIONES / SUGERENCIAS

El vídeo resultante del trabajo de la clase se puede encontrar en <https://goo.gl/RKRTHF>

DESARROLLO DE LA CLASE

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	TIEMPO
-----------------------	-------------	--------

Anticipar los contenidos y las actividades de la clase.	Actividad 1: El profesor llama el alumno responsable a la pizarra y le dicta el sumario, corrigiendo lo que sea necesario, con la ayuda de la clase. Los demás alumnos lo copian en su cuaderno.	5 min.
<p>Recordar vocabulario aprendido en clases anteriores.</p> <p>Asociar vocabulario sobre acciones cotidianas con imágenes correspondientes.</p> <p>Crear guion descriptivo de acciones cotidianas.</p> <p>Leer frases sencillas en voz alta.</p>	<p>Actividad 2: El profesor explica que van a ver un vídeo que retrata un día en la vida de un joven que vive en Barcelona. El vídeo solo tiene imágenes y música, porque van a ser ellos los responsables por hacer la locución del vídeo (confirmar si conocen significado de la palabra).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alumnos ven el vídeo una vez todos juntos y deben tomar nota de acciones que sean capaces de identificar y escribir en español. Después del vídeo, profesor pregunta y escribe algunas de ellas en la pizarra. 2. Profesor explica que van a trabajar en grupos para hacer la locución de partes del vídeo. Crea los grupos (5 grupos de 4 y 2 de 5) y da a cada grupo la escena que les corresponde. Después, vuelve a proyectar el vídeo y cada grupo se centra ya específicamente en su escena, tomando nota de todos los detalles relevantes. 3. En grupos, alumnos comparten lo que han identificado y escriben un texto breve que pueda acompañar el vídeo. Cada grupo practica su texto, leyendo cada alumno una frase, de modo a intentar encajarlo en el tiempo indicado. 4. Se vuelve a poner el vídeo para toda la clase, de modo a que los alumnos practiquen una vez su texto delante de toda la clase. Profesor ayuda cada grupo a entender si les falta o sobra texto. <p>Profesor explica que mientras hacen la actividad siguiente, él irá llamando cada uno de los grupos para comprobar si todo está bien y hacer la grabación de su parte de la locución. Después, profesor monta el vídeo, de modo a poderlo enseñar en otra clase.</p>	<p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p>
<p>Crear un texto sobre las rutinas diarias.</p> <p>Utilizar recursos de consulta de vocabulario.</p>	<p>Actividad 3: El profesor proyecta el muro del intercambio en-línea para que los alumnos vean que muchos de los compañeros de León ya han escrito sobre sus rutinas. Explica que si quieren pueden ya ir leyendo y comentando algunos de los textos, pero que en la clase siguiente tendrán algún tiempo para hacerlo de forma organizada. Recuerda que también ellos tienen que escribir un texto sobre su rutina para compartir con los compañeros españoles, y que lo van a hacer en ese momento. Para aclarar la tarea, se puede leer algún ejemplo especialmente bueno de entre los textos de los alumnos españoles.</p> <p>Alumnos escriben su texto de forma individual, usando como recurso de consulta de VOCABULARIO las páginas 86, 87 y 90 del manual y también las páginas 46 y 47 del cuaderno de ejercicios. Para recordar cómo se escriben los verbos en el PRESENTE DE INDICATIVO, pueden buscar en la página 91 del manual y en la 48 del cuaderno de ejercicios. Para recordar cómo EXPRESAR FRECUENCIA Y CÓMO ORDENAR ACCIONES, usar páginas 87 (2.2) y 90 (1.2) del manual. Profesor proyecta todas estas referencias en la pizarra, para que alumnos las puedan usar de forma autónoma.</p> <p>Profesor va dando apoyo en el proceso de escrita. Hacia el final de la clase, indica que los alumnos tienen que traer el texto terminado en la próxima clase.</p>	45 min.

ANEXO 54 – ES7_Unidad 6 – Plano de aula 3

				Plan de Clase 3
Unidad Didáctica	Curso	Tiempo	Fecha	ESPAÑOL
Unidad 6: Mis rutinas	7º	45 minutos	22 de febrero 2018	

BREVE DESCRIPCIÓN

Como continuación de las actividades del intercambio en línea, esta clase tiene lugar en una sala de ordenadores. Los alumnos tienen dos tareas. En primer lugar, deben leer y comentar el texto de su compañero de intercambio (el alumno con el mismo número). Después, deben publicar también ellos el texto que han escrito en la clase anterior en la plataforma, siguiendo las instrucciones del profesor.

SUMARIO

Lectura de los textos sobre las rutinas de los alumnos españoles.
Publicación de comentarios y de los propios textos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Leer y comprender un texto breve sobre la rutina escrito por un joven español.
- Utilizar la herramienta digital *Padlet* (pizarra colaborativa en internet).

RECURSOS

- Sala de ordenadores
- Papeles con enlace y código QR para los muros del intercambio en *Padlet*

ACTIVIDADES DE LA LENGUA

Comprensión escrita;
Expresión escrita.

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS

Actividad 1: Registro del sumario.	5 min.
Actividad 2: Lectura y comentario de textos breves sobre la rutina de jóvenes españoles. Publicación de textos en plataforma en línea.	35 min.

EVALUACIÓN

Participación y actitud de los alumnos en clase.
Corrección de los textos sobre la rutina (después de colgados en *Padlet*).
Análisis de los comentarios de los alumnos en *Padlet*.

DEBERES

Aquellos que no logren publicar su texto durante la clase, deben hacerlo en casa

OBERVACIONES / SUGERENCIAS

Varios alumnos tuvieron dificultades a la hora de acceder a la plataforma y tardaron mucho tiempo en copiar sus textos a ordenador. Por ese motivo, solo cerca de la mitad de la clase logró publicar el texto. Los demás quedaron en hacerlo en casa.

DESARROLLO DE LA CLASE		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	TIEMPO
Anticipar los contenidos y las actividades de la clase.	Actividad 1: El profesor llama al alumno responsable a la pizarra y le dicta el sumario, corrigiendo lo que sea necesario, con la ayuda de la clase. Los demás alumnos lo copian en su cuaderno.	5 min.
<p>Leer textos escritos por adolescentes españoles y demostrar comprensión de textos, a través de comentarios.</p> <p>Revisar y mejorar texto escrito sobre la propia rutina diaria.</p>	Actividad 2: El profesor indica que la clase va a tener lugar en una sala de ordenadores y explica el proceso, para evitar perder tiempo al llegar allí. Deben llevar los textos producidos en la clase anterior. Profesor y alumnos se dirigen a la sala de ordenadores.	10 min.
	<ul style="list-style-type: none"> El profesor reparte los papeles con los enlaces para el muro en línea; 	5 min.
	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos acceden al muro y el profesor explica cómo deben registrarse; se puede explicar cómo usar ventana sin registro, para que puedan abrir dos sesiones a la vez; Profesor explica cómo deben comentar las publicaciones de los compañeros españoles; 	10 min.
	<ul style="list-style-type: none"> Mientras los alumnos leen los textos y publican comentarios, profesor va confirmando si han terminado los textos sobre sus rutinas; Profesor explica proceso de publicación de textos; si hay tiempo, lo hacen en clase, si no, lo llevan como tarea. 	10 min.

ANEXO 55 – ES7_Unidad 6 – Plano de aula 4

				Plan de Clase 4
Unidad Didáctica	Curso	Tiempo	Fecha	ESPAÑOL
Unidad 6: Mis rutinas	7º	90 minutos	28 de febrero 2018	
BREVE DESCRIPCIÓN				SUMARIO
En la primera parte de la clase, los alumnos hacen su examen de escuchar, que tiene como base un vídeo en que un profesor habla sobre su rutina. Después, se hacen algunos ejercicios de revisión y consolidación del presente de indicativo, mientras se leen los textos producidos por los compañeros españoles. Finalmente, se comienza el trabajo de investigación de algunos aspectos culturales relacionados con los hábitos de los adolescentes en Portugal y en España. Se forman los grupos de trabajo, cada grupo recibe su tema y comienza a determinar qué preguntas quiere plantear a los compañeros españoles.				Examen de escuchar. Lectura de los textos de los compañeros españoles: ejercicio gramatical e investigación cultural.
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE				
<ul style="list-style-type: none">▪ Demostrar comprensión de un texto oral sobre rutinas diarias.▪ Identificar y conjugar verbos regulares e irregulares en el presente de indicativo.▪ Deducir información cultural partiendo de textos escritos por jóvenes españoles.▪ Componer y seleccionar cuestiones relevantes para una investigación sobre aspectos culturales.				
RECURSOS			ACTIVIDADES DE LA LENGUA	
<ul style="list-style-type: none">• Vídeo para examen de hablar https://www.youtube.com/watch?v=7SZbWj-glSI&t=197s• Cuadernillo con los textos de los alumnos españoles sobre su rutina, y ejercicios gramaticales.• Cuaderno de ejercicios <i>Pasapalabra 7</i>• Documento con temas y preguntas guía para investigación cultural.• Hoja de registro para grupos de trabajo y temas de investigación.			Comprensión oral; Comprensión escrita; Interacción oral; Expresión escrita.	
ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS				
Actividad 1: Registro del sumario.				5 min.
Actividad 2: Examen de escuchar.				30 min.
Actividad 3: Práctica gramatical contextualizada del presente de indicativo (verbos irregulares y reflexivos).				30 min.
Actividad 4: Trabajo del proyecto: investigación sobre aspectos culturales – elaboración de preguntas para los compañeros españoles.				25 min.
EVALUACIÓN			DEBERES	
Corrección y evaluación del examen de escuchar. Participación y actitud de los alumnos en clase. Preguntas de investigación recogidas al final de la clase.			Quienes no lo hayan hecho aún. Deben terminar y publicar sus textos en <i>Padlet</i> .	

DESARROLLO DE LA CLASE		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	TIEMPO
Anticipar los contenidos y las actividades de la clase.	Actividad 1: El profesor llama al alumno responsable a la pizarra y le dicta el sumario, corrigiendo lo que sea necesario, con la ayuda de la clase. Los demás alumnos lo copian en su cuaderno.	5 min.
Demostrar comprensión de un texto oral sobre las rutinas.	<p>Actividad 2: Al entrar en el aula, el profesor anuncia a los alumnos que van a tener examen de escuchar, y que por tanto deben prepararse para eso, separando los pupitres y dejando solamente lápiz, goma y bolígrafo sobre la mesa. Profesor explica funcionamiento del examen y después reparte las pruebas.</p> <p>Alumnos leen las preguntas, y después de un tiempo, el profesor reproduce el vídeo una primera vez. Deja algún tiempo de pausa, para que alumnos puedan registrar respuestas o releer preguntas y después reproduce el vídeo una segunda vez y una tercera vez.</p> <p>Alumnos tienen 5 minutos para confirmar y escribir sus respuestas con bolígrafo. Después, profesor recoge las pruebas.</p>	30 min.
Identificar y usar los verbos conjugados en presente de indicativo (regulares, irregulares y reflexivos)	<p>Actividad 3: El profesor recuerda que los textos de los alumnos españoles ya han sido publicados en la plataforma, y que deben irlos comentando, para que los compañeros sepan que ya los han leído. <i>Para incentivar la participación, proyecta el muro con los textos de los alumnos portugueses para que vean que algunos alumnos españoles ya han ido comentando. Es bueno explicarles que cuanto más se impliquen en el intercambio, más van a aprender y más pueden sacar para sus vidas.</i></p> <p>Después, enseña un ejemplar del cuadernillo con los textos de los alumnos españoles y explica que es un recurso que van a recibir para trabajar en esta clase y en alguna otra. Los reparte y explica los ejercicios que los alumnos deben hacer de forma individual.</p> <p>Cuando los alumnos vayan terminando los ejercicios, el profesor los corrige con la colaboración de todos (ir preguntando por orden, para que no participen siempre los mismos).</p>	20 min. 10min.
Identificar contenidos culturales. Cuestionarse sobre semejanzas y diferencias culturales manifestadas en las rutinas de un adolescente.	Actividad 5: Profesor explica segunda etapa del proyecto (investigación sobre aspectos culturales) y forma los grupos para el trabajo de investigación (y toma nota de los miembros de cada grupo), explica la tarea y reparte las hojas con los temas y las preguntas que deben guiar la reflexión de cada grupo. Los alumnos leen los textos de sus compañeros y buscan información relacionada con su tema. Después piensan y discuten las cuestiones que quieren plantear a los compañeros españoles y las escriben (solo pueden usar una o dos de las que son propuestas, las demás las deben modificar o crear). Se les explica que en la clase siguiente tendrán que presentar y explicar sus preguntas a la clase.	25 min.
OBERVACIONES / SUGERENCIAS		
<ul style="list-style-type: none"> Al final de la clase, llamar alumnos que no han publicado texto sobre su rutina en <i>Padlet</i>, y explicar que deben hacerlo lo antes posible. 		

ANEXO 56 – ES7_Unidad 6 – Plano de aula 5

				Plan de Clase 5	
Unidad Didáctica		Curso	Tiempo	Fecha	
Unidad 6: Mis rutinas		7º	45 minutos	1 de marzo 2018	
BREVE DESCRIPCIÓN				SUMARIO	
En la parte final de la clase anterior, los alumnos han trabajado en grupos y han empezado a escribir cinco preguntas que quieren plantear a los compañeros españoles sobre un tema cultural relacionado con la vida de un alumno en España. En esta sesión, acaban de elegir y formular sus preguntas, y presentan los resultados de su trabajo a la clase. Todos los alumnos toman notas, de modo a hacerse una idea de los temas que estarán investigando sus compañeros.				Presentación en grupos de las preguntas para la investigación cultural.	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE					
<div><div>▪ Cuestionarse sobre semejanzas y diferencias culturales entre la vida de los alumnos en Portugal y España;</div><div>▪ Enunciar y explicar preguntas para investigación intercultural (horarios, actividades de tiempo libre, sistema de notas, gastronomía...).</div></div>					
RECURSOS			ACTIVIDADES DE LA LENGUA		
<div>• Plantilla para preparar y tomar notas sobre presentaciones</div>			Interacción oral; Comprensión oral; Expresión oral.		
ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS					
Actividad 1: Registro del sumario.				5 min.	
Actividad 2: Trabajo en grupos – preparar presentaciones				15 min.	
Actividad 3: Presentación oral en grupos				20 min.	
EVALUACIÓN			DEBERES		
Evaluación de las presentaciones orales. Participación y actitud de los alumnos en clase. Preguntas de investigación recogidas al final de la clase.			Seguir comentando o contestando a las publicaciones de los compañeros españoles en <i>Padlet</i> .		
DESARROLLO DE LA CLASE					
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		ACTIVIDADES			TIEMPO
Anticipar los contenidos y las actividades de la clase.		Actividad 1: El profesor llama al alumno responsable a la pizarra y le dicta el sumario, corrigiendo lo que sea necesario, con la ayuda de la clase. Los demás alumnos lo copian en su cuaderno.			5 min.
Mostrar interés por conocer otras culturas. Formular preguntas sobre aspectos de la vida de un estudiante en España.		Actividad 2: El profesor explica que van a tener diez minutos para terminar y corregir sus preguntas y para preparar la presentación (decidir quién va a leer cada una de ellas, etc.). Después, los alumnos se juntan en grupos de trabajo y el profesor reparte las indicaciones para la presentación y plantilla para tomar notas. Los alumnos preparan la presentación en grupos.			15 min.

Presentar delante de la clase los resultados de un trabajo de grupos. Identificar ideas principales de una presentación oral.	Actividad 3: El profesor indica que van a comenzar las presentaciones. Aclara que durante las presentaciones todos deben tomar notas usando la plantilla que han recibido (el profesor verificará quiénes lo están haciendo). Después, va llamando los diferentes grupos y haciendo la gestión del tiempo (cada grupo tiene un máximo de 2 minutos para presentar). Siempre que sea oportuno, puede hacer algún comentario o corrección.	20 min.
	Si sobra tiempo: En el caso de que sobre tiempo, profesor invita algunos alumnos a compartir algunos aspectos de las notas que han tomado, sobre todo qué preguntas harían ellos para cada tema de investigación. Si no hay tiempo, esto se hace al inicio de la clase siguiente.	

OBERVACIONES / SUGERENCIAS

- Faltaron tres alumnos a la clase anterior; hay que distribuirlos por los grupos de trabajo y explicarles la tarea.
- Al final de la clase, recoger las preguntas de los 7 grupos, de cara a poder corregir y proponer cambios.

ANEXO 57 – ES7_Unidade 6 – Plano de aula 6

				Plan de Clase 6
Unidad Didáctica	Curso	Tiempo	Fecha	ESPAÑOL
Unidad 6: Mis rutinas	7º	90 minutos	7 de marzo 2018	
BREVE DESCRIPCIÓN				SUMARIO
En esta clase se concluyen algunas tareas iniciadas en las sesiones anteriores. En concreto, un grupo hace su presentación oral, el profesor y los alumnos dan a los diferentes grupos un eco sobre sus presentaciones y las preguntas elegidas, se trabaja la formulación de preguntas en presente de indicativo, y los grupos ultiman la redacción de sus preguntas de investigación.				Conclusión de las presentaciones y de la preparación de las preguntas de investigación.
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE				
<ul style="list-style-type: none">Formular preguntas sobre aspectos del día a día.Componer y seleccionar cuestiones relevantes para una investigación sobre aspectos culturales .				
RECURSOS			ACTIVIDADES DE LA LENGUA	
<ul style="list-style-type: none">Preguntas formuladas en la clase anterior;Plantilla usada en la clase anterior para tomar notas sobre presentaciones;Cuaderno de ejercicios.			Comprensión oral; Interacción oral; Expresión escrita.	
ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS				
Actividad 1: Registro del sumario.				5 min.
Actividad 2: Presentación oral de un grupo y ecos sobre las presentaciones.				30 min.
Actividad 3: Ejercicio de formulación de preguntas en presente de indicativo sobre aspectos cotidianos.				30 min.
Actividad 4: Trabajo en grupos para terminar cuestiones pendientes.				25 min.
EVALUACIÓN			DEBERES	
Participación y actitud de los alumnos en clase. Preguntas de investigación recogidas al final de la clase.				

DESARROLLO DE LA CLASE		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	TIEMPO
Anticipar los contenidos y las actividades de la clase.	Actividad 1: El profesor llama al alumno responsable a la pizarra y le dicta el sumario, corrigiendo lo que sea necesario, con la ayuda de la clase. Los demás alumnos lo copian en su cuaderno.	5 min.
Mostrar interés por el trabajo de los compañeros, identificar puntos de mejora y dar sugerencias.	Actividad 2: El grupo 7, que no ha podido hacer su presentación en la clase anterior, la hace en este momento. Después, el profesor hace algunos comentarios sobre las presentaciones de la sesión anterior y de esta sesión, subraya los aspectos positivos y corrige los errores más importantes. Se dedican unos minutos a cada uno de los temas, para comprobar si todas las preguntas encajan en el tema o si hay que cambiar algo. Todos los alumnos son invitados a pensar qué pregunta harían ellos para ese tema y a escribirla en la plantilla entregada en la clase anterior, y algunos la pueden compartir en voz alta para dar ideas al grupo responsable.	30 min.
Practicar la formulación de preguntas en presente de indicativo.	Actividad 3: Profesor explica que aunque muchos grupos han hecho preguntas adecuadas, antes de escribir la versión final de las mismas, van a seguir practicando un poco ese aspecto. El ejercicio sirve también como preparación para el examen de hablar que se avecina (presentación sobre las rutinas diarias). * Alumnos abren Cuaderno de Ejercicios en páginas 49 y 50, y hacen el ejercicio 2 en parejas. Se corrige el ejercicio oralmente, clarificando, si es necesario, la grafía de alguna palabra en la pizarra (alumnos participan por orden).	20 min. 10 min.
Reformular trabajo anterior con base en los comentarios del profesor y las sugerencias de los compañeros.	Actividad 4: El profesor explica que van a tener un tiempo para terminar el trabajo empezado en las clases anteriores, o sea, para terminar las cinco preguntas que quieren plantear a los compañeros españoles, teniendo en cuenta los comentarios que ha hecho el profesor y las sugerencias de sus compañeros. El profesor circula por el aula, ayudando especialmente los grupos cuyas preguntas se alejaban más del tema (grupos 4 y 5). Al final de este tiempo, los grupos entregan al profesor la versión final de sus preguntas, en una hoja donde consten también los nombres de los miembros del grupo.	25 min
OBERVACIONES / SUGERENCIAS		
<ul style="list-style-type: none"> • Antes del inicio de la clase, los dos alumnos que no han hecho el examen de escuchar, lo hacen en el aula con el profesor. • *durante esta actividad, el profesor llama los alumnos que prepararon la escena 7 de la locución del vídeo al inicio de la unidad y graba con ellos su parte. 		

ANEXO 58 – ES7_Unidad 6 – Plano de aula 7

				Plan de Clase 7
Unidad Didáctica	Curso	Tiempo	Fecha	ESPAÑOL
Unidad 6: Mis rutinas	7º	90 minutos	18 de abril 2018	

BREVE DESCRIPCIÓN

Esta clase tiene dos objetivos principales. Por un lado, concluir las actividades del intercambio en línea con el colegio San José de León. Por otro lado, preparar algunos materiales relacionados con el intercambio para ser expuestos en la semana de las lenguas extranjeras del colegio. La clase incluye dos trabajos en grupos, uno para discutir y redactar las conclusiones de la investigación cultural, y otro para reflexionar sobre el significado de los *emojis* en la comunicación. Además, como introducción a lo último, se ve y discute sobre un fragmento de una película.

SUMARIO

Conclusión del proyecto de intercambio intercultural en línea: redacción de las conclusiones de la investigación y trabajo sobre el significado de los *emojis*.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Discutir, sintetizar y redactar los resultados de una investigación intercultural sobre aspectos cotidianos de la vida de un alumno.
- Examinar y contrastar el significado y el uso de los *emojis* entre los adolescentes de Carcavelos y León.

RECURSOS

- Pantilla para resultados de investigación cultural
- Película *Emoji*
- Emojis impresos en color (5 por grupo = 35)
- Descripciones de los emojis hecha por alumnos españoles
- Plantilla para análisis de emojis

ACTIVIDADES DE LA LENGUA

Comprensión oral (comprensión audiovisual);
Comprensión escrita;
Interacción oral;
Expresión escrita.

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS

Actividad 1: Registro del sumario.	5 min.
Actividad 2: Discusión y redacción de las conclusiones de la investigación cultural.	30 min.
Actividad 3: Visualización de un fragmento de una película.	20 min.
Actividad 4: Trabajo en grupos sobre el significado de los <i>emoji</i>	35 min.

EVALUACIÓN

Participación y actitud de los alumnos en clase. Análisis de los resultados de la investigación cultural de cada grupo. Observación de las plantillas de análisis de los *emojis*.

DEBERES

DESARROLLO DE LA CLASE

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	TIEMPO
Anticipar los contenidos y las actividades de la clase.	Actividad 1: El profesor llama al alumno responsable a la pizarra y le dicta el sumario, corrigiendo lo que sea necesario, con la ayuda de la clase. Los demás alumnos lo copian en su cuaderno.	5 min.

Recopilar y redactar resultados de la investigación intercultural.	<p>Actividad 2: Los alumnos se juntan en los grupos de trabajo del intercambio. El profesor les entrega impresas las respuestas de los alumnos de León a las preguntas que les habían planteado y la plantilla para el registro de sus conclusiones. Les explica que tienen un tiempo para volver a leer las respuestas y, partiendo de ellas, escribir cinco resultados/conclusiones de la investigación. Cada uno de los resultados se debe presentar en la forma de una frase corta, clara e informativa. Los alumnos discuten con sus grupos, registran sus conclusiones, y el profesor acompaña el desarrollo del trabajo. Terminado el tiempo, recoge los resultados de cada grupo.</p>	30 min.
<p>Discutir ideas previas sobre el significado y el uso de los <i>emojis</i>.</p> <p>Reconocer las variaciones interpersonales e interculturales en el significado de los <i>emojis</i>.</p> <p>Identificar información principal de un fragmento de película (contexto, personajes, argumento...).</p>	<p>Actividad 3: El profesor explica van a adentrarse ya en la tercera parte del proyecto de intercambio, en la que van a analizar el significado de los <i>emojis</i>. Se abre una discusión con la clase en torno a preguntas como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es un emoji? • ¿Cada emoji tiene un significado fijo o este puede cambiar según el contexto? • ¿Creéis que todas las personas interpretan los <i>emojis</i> de la misma forma? • ¿El significado de los <i>emojis</i> será distinto en Portugal y España? <p>Se proyectan los primeros minutos de “Emoji – La Película” [00:23 - 03:38]. El profesor explica que no deben preocuparse por entender cada palabra, sino más bien la información principal. Después el profesor hace algunas preguntas a la clase. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La película empieza hablando de un mundo alucinante, misterioso...¿cuál es ese mundo? (los móviles) • ¿Cuál es la aplicación que no tiene instalada Alex? (hacerle caso al profe) • Se habla de un invento muy importante para la comunicación... ¿cuál es? (los <i>emojis</i>) • ¿Cómo se llama el lugar donde viven los <i>emojis</i>? (textópolis) • ¿Qué caracteriza a los <i>emojis</i>? (cada uno solo hace una cosa, y siempre la tiene que hacer) • ¿Cómo se llama el protagonista? (bah) • ¿Cuál es su problema? (no es capaz de tener siempre la misma cara/expresar una sola emoción) <p>Partiendo de lo que sucede en la película, se puede retomar alguno de los puntos de la discusión inicial.</p>	20 min.
<p>Dar ejemplos de situaciones cotidianas en las que usarían algunos <i>emojis</i>.</p> <p>Contrastar el significado que dan los alumnos de León a los <i>emojis</i> con el que les dan ellos mismos.</p>	<p>Actividad 4: Los alumnos se juntan en 7 grupos y cada grupo recibe un conjunto de 5 <i>emojis</i> y las descripciones de uso de cada uno de ellos redactadas por los alumnos de León. Dichas descripciones (ejemplos de uso) están desordenadas.</p> <p>En primer lugar, los alumnos deben hacer corresponder cada descripción al respectivo <i>emoji</i>. Después, el profesor les entrega la plantilla que deben rellenar indicando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si han acertado o no; • Si usan cada emoji con ese mismo significado; • Otros dos ejemplos en los que lo usarían. <p>El profesor va acompañando a los grupos en su discusión, y al final recoge los resultados de cada uno de ellos.</p>	35 min
OBERVACIONES / SUGERENCIAS <ul style="list-style-type: none"> • 		

ANEXO 59 – ES7_Unidade 6 – Plano de aula 8

				Plan de Clase 8
Unidad Didáctica	Curso	Tiempo	Fecha	ESPAÑOL
Unidad 6: Mis rutinas	7º	45 minutos	19 de abril 2018	
BREVE DESCRIPCIÓN				SUMARIO
En esta clase, la última de la unidad didáctica, los alumnos tienen la oportunidad de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje durante la unidad y evaluarla. Esto se hace, en primer lugar, a través un cuestionario de evaluación, y después escribiendo mensajes de gratitud a los compañeros españoles por la experiencia de aprendizaje vivida.				Evaluación de la unidad didáctica y del proyecto de intercambio.
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE				
▪ Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y evaluar las metodologías adoptadas.				
RECURSOS			ACTIVIDADES DE LA LENGUA	
<ul style="list-style-type: none">Cuestionario de evaluación de la unidad y del intercambioPlantilla para mensajes de gratitud			Comprensión escrita; Expresión escrita; Expresión oral.	
ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS				
Actividad 1: Registro del sumario.				5 min.
Actividad 2: Evaluación de la unidad didáctica y del proyecto de intercambio intercultural en-línea.				25 min.
Actividad 3: Redacción (y grabación) de un breve mensaje de gratitud a los compañeros españoles.				15 min.
EVALUACIÓN			DEBERES	
. Cuestionarios de autoevaluación y de evaluación de la unidad.				

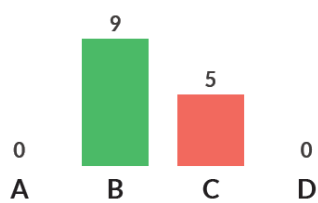
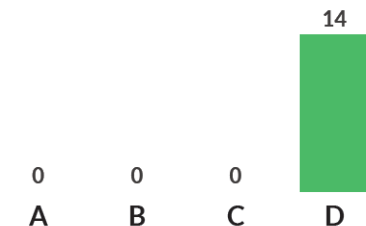
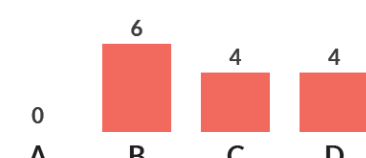
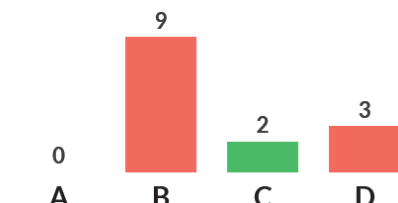
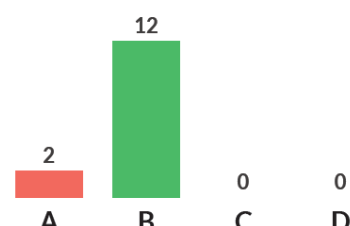
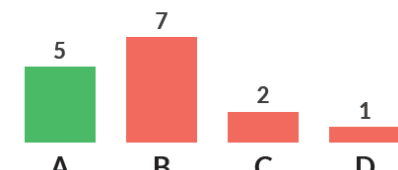
DESARROLLO DE LA CLASE		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	TIEMPO
Anticipar los contenidos y las actividades de la clase.	Actividad 1: El profesor llama al alumno responsable a la pizarra y le dicta el sumario, corrigiendo lo que sea necesario, con la ayuda de la clase. Los demás alumnos lo copian en su cuaderno.	5 min.
Recordar y evaluar los temas tratados y las actividades realizadas a lo largo de la unidad didáctica.	Actividad 2: El profesor entrega a cada alumno la ficha de evaluación de la unidad y del proyecto. Toda la clase realiza en simultáneo las preguntas que el profesor va explicando. Después, se deja un tiempo para que cada alumno conteste las preguntas más abiertas.	25min.
Reconocer e identificar aprendizajes.		
Reconocer e identificar aprendizajes.	Actividad 3: Después de terminadas las fichas de evaluación, los alumnos reciben una pequeña plantilla para expresar su agradecimiento a los alumnos españoles. Tiene dos frases que deben completar: <i>Gracias por...</i> <i>Con vosotros he aprendido a...</i> Los alumnos que lo deseen, leen su mensaje en voz alta, el profesor lo graba y después lo hace llegar a la clase de León, a través de su profesora.	10min
Valorar y expresar gratitud a los compañeros de intercambio.		5min
OBERVACIONES / SUGERENCIAS		

ANEXO 60 – ES7_Unidade 6 – Questionário sobre temas culturais



Encuesta sobre temas culturales (*Plickers*)

1. Si estudias en León (España), después de qué día comienza el segundo trimestre?
 - A 2 de enero
 - ☒ B 6 de enero
 - C 3 de marzo
 - D 14 de marzo
2. ¿A qué hora se suele comer en España?
 - A A medio día
 - B A las doce y media
 - C Hacia la una
 - ☒ D Sobre las dos
3. Si estás en España, ¿qué nota tienes que sacar para tener un sobresaliente?
 - ☒ A 9
 - B 15
 - C 5
 - D 19
4. En el comedor escolar, ¿cuántos platos suele haber?
 - A Un plato
 - B Un plato y un postre
 - ☒ C Dos platos y un postre
 - D Dos platos y dos postres
5. Los chicos que no comen en el comedor, van al bar a tomar...
 - A una pizza
 - ☒ B un bocadillo
 - C un arroz
 - D una sopa
6. Los alumnos que tienen jornada continua, tienen clase:
 - ☒ A solo por la mañana
 - B mañana y tarde
 - C solo por la tarde
 - D nunca

Respuestas encuesta sobre temas culturales (*Plickers*)

1.	<p>Si estudias en León (España), después de qué día comienza el segundo trimestre?</p> <p>A. 2 de enero B. 6 de enero C. 3 de marzo D. 14 de marzo</p>	<p>Correct: 64% Total: 14/15</p>  <table><tr><th>Opción</th><th>Conteo</th></tr><tr><td>A</td><td>0</td></tr><tr><td>B</td><td>9</td></tr><tr><td>C</td><td>5</td></tr><tr><td>D</td><td>0</td></tr></table>	Opción	Conteo	A	0	B	9	C	5	D	0
Opción	Conteo											
A	0											
B	9											
C	5											
D	0											
2.	<p>¿A qué hora se suele comer en España?</p> <p>A. A medio día B. A las doce y media C. Hacia la una D. Sobre las dos</p>	<p>Correct: 100% Total: 14/15</p>  <table><tr><th>Opción</th><th>Conteo</th></tr><tr><td>A</td><td>0</td></tr><tr><td>B</td><td>0</td></tr><tr><td>C</td><td>0</td></tr><tr><td>D</td><td>14</td></tr></table>	Opción	Conteo	A	0	B	0	C	0	D	14
Opción	Conteo											
A	0											
B	0											
C	0											
D	14											
3.	<p>Si estás en España, ¿qué nota tienes que sacar para tener un sobresaliente?</p> <p>A. 9 B. 15 C. 5 D. 19</p>	<p>Correct: 0% Total: 14/15</p>  <table><tr><th>Opción</th><th>Conteo</th></tr><tr><td>A</td><td>0</td></tr><tr><td>B</td><td>6</td></tr><tr><td>C</td><td>4</td></tr><tr><td>D</td><td>4</td></tr></table>	Opción	Conteo	A	0	B	6	C	4	D	4
Opción	Conteo											
A	0											
B	6											
C	4											
D	4											
4.	<p>En el comedor escolar, ¿cuántos platos suele haber?</p> <p>A. Un plato B. Un plato y un postre C. Dos platos y un postre D. Dos platos y dos postres</p>	<p>Correct: 14% Total: 14/15</p>  <table><tr><th>Opción</th><th>Conteo</th></tr><tr><td>A</td><td>0</td></tr><tr><td>B</td><td>9</td></tr><tr><td>C</td><td>2</td></tr><tr><td>D</td><td>3</td></tr></table>	Opción	Conteo	A	0	B	9	C	2	D	3
Opción	Conteo											
A	0											
B	9											
C	2											
D	3											
5.	<p>Los chicos que no comen en el comedor, van al bar a tomar...</p> <p>A. una pizza B. un bocadillo C. un arroz D. una sopa</p>	<p>Correct: 86% Total: 14/15</p>  <table><tr><th>Opción</th><th>Conteo</th></tr><tr><td>A</td><td>2</td></tr><tr><td>B</td><td>12</td></tr><tr><td>C</td><td>0</td></tr><tr><td>D</td><td>0</td></tr></table>	Opción	Conteo	A	2	B	12	C	0	D	0
Opción	Conteo											
A	2											
B	12											
C	0											
D	0											
6.	<p>Los alumnos que tienen jornada continúa, tienen clase:</p> <p>A. solo por la mañana B. mañana y tarde C. solo por la tarde D. nunca</p>	<p>Correct: 33% Total: 15/15</p>  <table><tr><th>Opción</th><th>Conteo</th></tr><tr><td>A</td><td>5</td></tr><tr><td>B</td><td>7</td></tr><tr><td>C</td><td>2</td></tr><tr><td>D</td><td>1</td></tr></table>	Opción	Conteo	A	5	B	7	C	2	D	1
Opción	Conteo											
A	5											
B	7											
C	2											
D	1											

ANEXO 61 – ES7_Unidade 6 – Ficha de avaliação de compreensão oral

	COLÉGIO MARISTA DE CARCAVELOS	
NOMBRE: _____ Nº: _____ GRUPO: _____	Examen de escuchar 7º C febrero, 2018	
Profesora: Rita Ramos	Firma del Enc. de Educação: _____	
Nota: _____		

Vas a escuchar a Agustín, un profesor de español que trabaja en Inglaterra, contando cómo es su rutina. Escucha con atención y contesta a las actividades A, B y C. Verás el vídeo **3 veces**.

ACTIVIDAD A

(10x 3=30) ____

Ordena las siguientes acciones, usando los números del 1 al 10.

- | | |
|-------------------------|-------------------------|
| ___ cenar | ___ despertarse |
| ___ desayunar | ___ leer un poquito |
| ___ ducharse | ___ hacer deporte |
| ___ lavarse los dientes | ___ coger el autobús |
| ___ irse a dormir | ___ preparar las clases |

ACTIVIDAD B

(8x 5=40) ____

Lee las siguientes frases e indica si son verdaderas o falsas, o sea, si coinciden o no con aquello que dice el profesor Agustín en el vídeo.

1. Para desayunar, le gusta tomarse un té.
2. Ducharse es importante porque lo ayuda a estar más despierto.
3. Agustín siempre llega a tiempo de coger el autobús.
4. Llega al colegio a las ocho de la mañana.
5. Para comer, suele ir a un restaurante.
6. Le gusta muchísimo cocinar.
7. Generalmente, le gusta cenar mucho.
8. En España, se come y se cena más tarde.

	V	F
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		

ACTIVIDAD C

(6x 5=30) ____

Completa el siguiente texto con las palabras que faltan, de modo que coincida con la información del vídeo. En algunos espacios puede haber más de una palabra.

Hola, soy Agustín.

Me (1) _____ a las siete de la mañana. Después, suelo (2) _____ fruta, un zumo y tostadas. (3) _____ para despejarme y para no oler. Cuando puedo, me gusta mucho (4) _____, especialmente pasta (macarrones, espaguetis, tallarines...). Por la tarde me gusta (5) _____ con mis amigos. Finalmente, (6) _____ cerca de la media noche.

ANEXO 62 – ES7_Unidade 6 – Temas e ideas de preguntas para investigación cultural

Temas y preguntas para investigación cultural

GRUPO 1 – COLEGIO

¿Cómo son los espacios del colegio? ¿Qué espacios y servicios existen? ¿Hay pabellón, auditorio, pistas deportivas, bar...? ¿Qué destacarían del colegio? ¿Qué cosas hay que mejorar? ¿Cómo es el aula de clase? ¿Cómo es el colegio a nivel de tecnologías?...

Recordad lo que habéis leído en los textos de vuestros compañeros, pensad qué os interesa realmente saber y escribid vuestras propias preguntas.

GRUPO 2 – HORARIO

¿Cuántas horas de clase hay cada semana? ¿Cuántas hay cada día? ¿Cuánto dura cada clase? ¿Cuántos recreos hay durante el día? ¿Cuánto duran? ¿Todos los alumnos del colegio tienen un horario parecido? ¿El horario del Colegio San José se parece al de otros institutos?

Recordad lo que habéis leído en los textos de vuestros compañeros, pensad qué os interesa realmente saber y escribid vuestras propias preguntas.

GRUPO 3 – ASIGNATURAS

¿Cuántas asignaturas tienen los alumnos de 1º ESO? ¿Cómo se llaman? ¿Cuántas horas a la semana tienen de cada asignatura? ¿Cuál la asignatura preferida de los alumnos? ¿Cuáles son las más difíciles? ¿En qué asignaturas hay mejores notas? ¿Las asignaturas son las mismas en toda España? ...

Recordad lo que habéis leído en los textos de vuestros compañeros, pensad qué os interesa realmente saber y escribid vuestras propias preguntas.

GRUPO 4 – CURSOS

¿Cuánto tiempo dura la enseñanza obligatoria? ¿Cómo están organizados esos años? ¿Cómo se llaman los diferentes ciclos? ¿Todos los alumnos siguen el mismo recorrido, o se puede elegir? ¿En qué momentos se pueden elegir? ¿Qué asignaturas o modalidades son las más elegidas?

Recordad lo que habéis leído en los textos de vuestros compañeros, pensad qué os interesa realmente saber y escribid vuestras propias preguntas.

GRUPO 5 – EVALUACIÓN

¿Cómo funciona la evaluación? ¿Cómo se llaman los diferentes niveles de notas? ¿Cuánto hay que sacar para aprobar? ¿Cuánto es el máximo que se puede sacar? ¿Cómo son los exámenes? ¿Hay muchos? ¿Hay exámenes en todas las asignaturas? ¿Qué otras formas hay para evaluar a los alumnos? ...

Recordad lo que habéis leído en los textos de vuestros compañeros, pensad qué os interesa realmente saber y escribid vuestras propias preguntas.

GRUPO 6 – EXTRAESCOLARES

¿Todos los alumnos participan en alguna actividad extraescolar? ¿Cuáles son las extraescolares más populares? ¿Cuáles son las más raras? ¿Son los alumnos o los padres quienes eligen las extraescolares? ¿Hay alguna que sea típica de León? ¿Las hacen en el colegio o en otro lugar?

Recordad lo que habéis leído en los textos de vuestros compañeros, pensad qué os interesa realmente saber y escribid vuestras propias preguntas.

GRUPO 7 - COMIDAS

¿A qué hora se come? ¿A qué hora se cena? ¿Cuántos platos suele tener cada comida? [¿Cuál es la diferencia entre el primer plato y el segundo plato?] ¿Cuántos alumnos comen en el comedor escolar? ¿Qué platos son los más habituales? ¿Cuáles son los platos tradicionales de León? ¿Quién suele cocinar en casa? ¿Hay diferencias entre lo que se toma en la comida y lo que se toma en la cena? ¿Qué significa “ir de tapas” en León?...

Recordad lo que habéis leído en los textos de vuestros compañeros, pensad qué os interesa realmente saber y escribid vuestras propias preguntas.

GRUPO 8 – VACACIONES

¿Cuándo empieza el curso? ¿Cuándo acaba? ¿Cuántos periodos de vacaciones hay a lo largo del curso? ¿Cuánto dura cada uno de ellos? ¿Cuáles son los días festivos en León? ¿Los festivos son principalmente religiosos o civiles?

Recordad lo que habéis leído en los textos de vuestros compañeros, pensad qué os interesa realmente saber y escribid vuestras propias preguntas.

ANEXO 63 – ES7_Unidade 6 – Textos de los jóvenes españoles sobre la rutina

Un día en mi vida

Rutina de los alumnos del Colegio San José (León, España)



Marcos, nº1

¡Hola! Me llamo Marcos. Tengo 12 años y vivo en León, España. Me despierto a las 7:00 de la mañana, me visto y me voy a desayunar. Después me voy a peinar y a lavarme los dientes. Cuando acabo, me despido de mi padre y me voy al colegio en coche. Cuando llego al colegio empiezo la primera clase a las 8:00. Tengo colegio de 8:00 a 14:10. Cuando llego a casa como mientras veo la televisión. Después de comer descanso y luego estudio. Cuando acabo de estudiar me voy a la piscina a nadar o a kárate. Cuando acabo me voy para mi casa y ceno. Luego descanso un poco viendo la tele o escuchando música y me voy a la cama a las 22:30.

Ana, nº2

¡Hola, soy Ana! Me levanto a las 7 de la mañana. Me visto, desayuno y me voy al colegio en autobús. De 8:00 a 11:00 tengo 3 clases, a las 11:00 es el recreo. Después del recreo hay otras 3 clases. Salgo de clase a las 14:10 y voy andando hasta casa. Como a las 14:30. Los lunes y miércoles tengo clases de inglés de 17:30 a 18:30, y los martes y jueves tengo baloncesto de 16:00 a 17:00. Cuando salgo de las actividades extraescolares, meriendo y voy a la biblioteca a hacer los deberes y estudiar. Llego a casa a las 19:30, me ducho y a las 20:00 ceno. Después de cenar preparo la mochila, la ropa para el día siguiente y me lavo los dientes. Me voy a dormir a las 23:00 pero antes me gusta leer un libro.

Marce, nº3

¡Hola, soy Marce! Me despierto habitualmente sobre las 7:00 de la mañana, desayuno, sobre las 7:10 de la mañana, desayuno me ducho. Preparo mis cosas para el cole. 7:45 mi padre me viene a buscar y me lleva al colegio Maristas San José. Al salir a las 14:10 y me voy a comer a casa de mi abuela, a las 6:45 me voy a entrenar a fútbol, yo juego en un equipo llamado la Cultural. Suelo cenar muy tarde, sobre las 10:00 o 11:00 y me acuesto sobre las 12:00 o 1:30.

Jorge, nº4

¡Hola soy Jorge!, a diario me levanto a las 7:00 de la mañana, desayuno, luego hago la cama y me lavo los dientes y la cara. Luego me visto y en el tiempo que me sobra cojo el móvil. A las 7:30 salgo de casa, voy al cole con mi hermana, aunque a veces si la hago enfadar me deja tirado a medio camino. En mi cole, hay que estar en clase a las 8:00 de la mañana. A las 11:00 salgo al recreo, en el recreo me gusta hacer tonterías o pasear y hablar con mis amigos. También me gusta mucho el fútbol. Mis asignaturas preferidas son: geografía o geología, ya que me gustan los países, y el espacio. A las 2 salimos y voy a casa con amigos, como, luego estudio y hago los deberes, a las 7:29 meriendo, y a las 7:45 termino de estudiar. En lo que me sobra juego a un juego llamado Fornite o con el móvil. A las 22:00 ceno, luego subo me lavo los dientes y abro mi cama. A las 23:00 me voy a la cama.

Sara, nº5

¡Hola soy Sara! Me levanto a las 7:15, me ducho, desayuno, me visto y me preparo para ir al colegio. El colegio empieza a las 8:00, primero tenemos tres horas de clase y después un recreo de veinticinco minutos, para luego tener otras tres horas más y a las 14:10 salimos del colegio y vuelvo andando a mi casa. Los lunes hago los deberes después de comer para luego ir a pintura y a canto hasta las 21:30. Los martes y jueves tengo baloncesto e inglés hasta las 19:00 y después termino mis deberes. Los miércoles estudio después de comer, voy a catequesis y a coro hasta las 19:00 y termino mis deberes. Los viernes, dependiendo, puedo tener un partido de baloncesto o voy a Marcha hasta las 19:00. Veo todos los días un rato la tele antes cenar (ceno a las 22:00), me lavo los dientes y me preparo para irme a dormir a las 22:45 o 23:00. Esta ha sido mi rutina de la semana.

Víctor, n°6

Hola me llamo Víctor, me levanto normalmente a las 7h 15m, me levanto, me ducho, desayuno, preparo la mochila y me voy al colegio allí estoy desde las 8h hasta las 14h 10m. Entre tercera y cuarta hora tengo un recreo de veinticinco minutos, cuando salgo de clase me voy para casa de mi abuela a comer, cuando acabo de comer me voy para mi habitación y veo la tele hasta las 4h 30m, me levanto de ver la tele y me pongo a estudiar hasta las 5h 15m, después de haber estudiado me visto y me voy a entrenar a baloncesto a las 6h, acabo de entrenar a las 8h 30m. Cuando llego a casa me ducho y veo la tele en el salón con mi familia antes de cenar, cuando acabo de cenar me lavo los dientes y veo la tele hasta las 11h 30m, luego doy un beso y las buenas noches a mi familia y a mis perros y me voy a dormir.

María, n°7

¡Hola! Me llamo María y tengo 12 años. A las 6:45 me levanto y bajo a desayunar con mi hermano, después me visto, me aseo, y voy al cole de 8:00 a 14:10. A casa voy andando muy pocos días, y otros, voy con mi madre en coche. Como y me preparo para ir a entrenar, de 16:00 a 18:00, excepto los sábados que voy de 10:00 a 14:00. Cuando salgo de entrenar voy a casa a estudiar, aproximadamente hasta la hora de cenar, que es más o menos a las 21:30, pero también hago descansos. Después de cenar, le doy un beso a mi familia y a mi perro, y a dormir.

Rubén, n°8

¡Hola! Me llamo Rubén. Tengo 12 años. Me despierto sobre las 7:00 de la mañana me visto y desayuno. A las 8:00 empiezo el colegio hasta las 14:10 y me voy a casa y como. Descanso un rato y me pongo a estudiar una o dos horas. Los martes y jueves voy a Krav Maga que es defensa personal desde 18:30 hasta las 19:30 y todos los días de 20:00 hasta 21:30 voy a natación. Sobre las 21:45 ceno y luego veo un poco la tele, preparo la mochila para el día siguiente y voy para la cama.

Sara, n°9

¡Hola soy Sara! Normalmente me despierto a las siete de la mañana, después me visto y voy a desayunar. A las ocho menos cuarto me pongo la mochila y voy hacia el colegio, yo voy andando y tardo un cuarto de hora. En el colegio tengo seis horas de clase, pero después de las primeras tres tengo un recreo de media hora. A las dos y diez salgo del colegio, los lunes y los miércoles me quedo al comedor del colegio porque tengo inglés a las dos y media. Los demás días voy a casa a comer, que allí me espera mi madre. A las cuatro voy a hacer los deberes y a estudiar, después me ducho, voy a cenar con mis padres y mi hermana y voy a dormir.

Diego, n° 10

¡Hola, soy Diego! Me despierto todos los días sobre las 7:00 de la mañana, desayuno, me visto, me lavo los dientes y me voy al colegio, todos los días empiezo el colegio a las 8:00 de la mañana, trabajamos un poco y a las 12:00 salimos al recreo, a las 12:25 el recreo se acaba y volvemos a clase hasta las 14:10. A las 14:40-14:50 llego a casa de mi abuela o de mis abuelos, como y descanso hasta las 16:00 más o menos después me voy a mi casa y llego sobre las 16:30 estudio hasta las 17:30, que es cuando mi hermana llega juego y descanso un poco. A las 18:15-18:30 me pongo otra vez y ya hasta las 19:15 o si tengo exámenes hasta las 19:45 como mucho. Tengo tiempo libre hasta las 21:00, ceno, veo la televisión y me acuesto cerca de las 22:00, leo un poco y me duermo ya a las 22:30-23:00.

Carlos, n° 11

¡Hola! soy Carlos me levanto a las 7:30, desayuno, me peino y me lavo los dientes. Cuando terminó me voy al colegio, que empieza a las 8 de la mañana, doy 3 horas de clase y después me voy al recreo, cuándo termina el recreo vuelvo a dar otras 3 horas de clase. El colegio termina a las 2:10, cuándo termina el colegio me voy para casa andando, llego a las 2:30 y las 2:45 me pongo a comer termino de comer a las 3:30 y me pongo a ver los deportes hasta las 4, cuando terminan los deportes me pongo hacer los deberes y estudiar, cuando termino voy a jugar al fútbol, aunque ahora no puedo jugar ya que tuve una lesión, cuando termino de jugar al fútbol me ducho, ceno y me voy a la cama a las 10:30 justo cuando termina El Hormiguero.

María, nº12

¡Hola soy María! Durante la semana lectiva, me despierto a las 7:00, me visto, desayuno, y me preparo para ir a la escuela. La escuela comienza a las 8:00 de la mañana y las lecciones finalizan a las 14:10. Tengo muchas asignaturas distintas, pero la que más me gusta es educación física. Mi colegio es Marista San José, de León, somos tres clases, y 29 niños en cada clase. En mi tiempo libre me gusta ir a esquiar (en invierno claro) y también salir con mis amigas e ir al cine. Por las tardes juego y entreno al baloncesto, y en el tiempo que me sobra por la tarde, hago mis deberes y estudio. Tras esto me ducho, ceno, veo un rato la TV, preparo lo del día siguiente y me acuesto. Al día siguiente ¡Un día nuevo! Esta es mi rutina diaria.

Marcos, nº 13

¡Hola! Soy Marcos González, tengo 12 años y aunque he nacido en Barcelona vivo en León. Me levanto a las 07:15, desayuno, me aseo y preparo las cosas para ir al colegio. Entro en clase a las 8 de la mañana y después de tres horas tenemos un pequeño recreo para descansar, y luego otras tres horas de clases. Salgo a las 14:15 h y me recoge mi padre para ir a casa a comer, después de comer descanso un poco y ya subo a mi habitación a hacer los deberes y estudiar, dependiendo del día realizo unas actividades extraescolares u otras (coro, piscina, etc.) A las 21h ceno y veo un rato la tele hasta que llegan las 22:30h que ya voy a dormir.

Paula, nº14

¡Hola! Mi nombre es Paula. Normalmente, me levanto a las 7:15 a.m, desayuno, me visto... etc. Salgo de casa a las 7:45 a.m y voy andando al colegio. Mi casa está a 10 minutos de la escuela. A las 14:10 p.m salgo del colegio y me dirijo a casa de mis abuelos a comer. Después de comer (a las 15:30 p.m aproximadamente) voy a mi casa a hacer los deberes y estudiar hasta las 17:30 p.m. En mi tiempo libre me gusta leer, tocar la guitarra, el ukelele y escuchar música. Suelo cenar a las 21:30 p.m y a las 22:30 me voy a la cama.

Marco, nº15

Mi nombre es Marco. Todas las mañanas me suelo levantar a las siete y media, a desayunar me preparan el desayuno y me dirijo al colegio. Vuelvo a casa sobre las 14:10 como. A las 16:00 me pongo a estudiar hasta las 18:00. Meriendo hasta las 18:45, me dirijo a karate termina a las 20:00. En casa me ducho y ceno veo la tele hasta las 23:00 y duermo.

Marta, nº16

Hola, soy Marta tengo 12 años, y esta es mi rutina. Me levanto todos los días de diario a las 7:30 voy a desayunar y después me visto. Suelo salir de casa a las 7:45. Las clases empiezan a las 8:00, estamos 6 horas en el colegio y por la mitad tenemos un recreo de 25 minutos, del colegio salimos a las 14:10. Llego a casa sobre las dos y media porque nos quedamos siempre a la salida en la puerta del colegio. Cuando llego a casa me suelo sentar unos 10 minutos en el sofá, después pongo la mesa con mi hermana. Solemos comer sobre las 14:45. Cuando terminamos de comer recogemos y suelo descansar hasta las cuatro y media, y me pongo a hacer los deberes y estudiar. Los lunes, martes y jueves tengo entrenamiento de baloncesto por la tarde, los lunes y martes a las 18:45 y los jueves a las 17:45. Después de entrenar, suelo repasar, me ducho, ceno y me voy a la cama sobre las 22:30, 23:00.

Marggie, nº17

¡Hola, soy Marggie! Normalmente me levanto a las 7:15 de la mañana. Me visto, desayuno, me lavo los dientes y me voy andando al colegio. Entro al colegio a las 8:00 y salgo a las 14:10, cuando llego a casa como con mis padres. Luego me ducho y hago los deberes y estudio. Los lunes tengo entrenamiento de futbol de 17:30 a 19:00 y los jueves de 16:00 a 17:30. Al terminar voy a casa y me ducho. Ceno a las 20:00 y después voy a preparar la mochila y la ropa para el día siguiente y a las 21:50 me voy a la cama.

Pablo, nº18

Hola, me llamo Pablo, pero mis amigos me llaman Lamoca. Todos los días me levanto a las 7h desayuno me aseo y me voy al cole el cole empieza a las 8h tenemos 3 clases un descanso de media hora y otras 3 clases, el cole termina a las 14h y 10m. Cuando termino me voy a casa a

comer, y a las 6 empiezo el entrenamiento juego al balonmano en un equipo de mi colegio ,algunos días cuando termino me voy a casa a estudiar y otros me voy a una academia para aprender inglés ,ceno y me voy a la cama sobre las 22h porque madrugo mucho y si no al siguiente día estoy muy cansado. UN SALUDO A TODOS LAMOCA

Mateo, nº19

Hola yo soy Mateo y os voy a contar mi rutina. Me suelo despertar sobre las 7:00, cuando me levanto, bajo a la cocina y desayuno un tazón de leche, me ducho y me peino. Sobre las 7:30 me visto, miro el móvil y me marcho al colegio. Acabo a las 14:10 h me marcho a mi casa a comer. Media hora más tarde viene una profesora a mi casa a repasar todas las materias. En mi tiempo libre me gusta volar a mi halcón para entrenarlo. Sobre las 9:30 llego de entrenar, cuando llego a las 10:00 ceno y me voy a dormir.

Verónica, nº20

¡Hola! Me llamo Verónica y tengo 13 años. Todos los días me levanto a las 7:00 y me dirijo a la ducha. Sobre las 7:25, salgo del baño, me visto y voy a desayunar. Tras terminar de desayunar me cepillo los dientes, y salgo de casa para ir al colegio. Allí estoy seis horas y media. Cada clase dura una hora, y la media hora, es el recreo. A las 14:10 acabamos y vuelvo a casa para comer con mi familia. Me gusta hacer los deberes pronto para tener más tiempo libre por la tarde. Así que nada más comer, los hago lo más rápido que puedo. En el caso de no tener deberes ni nada que estudiar, suelo tocar la guitarra, escuchar música, dibujar, bailar o leer. Mis géneros favoritos de música son muy variados, pero el que más me gusta es el K-POP (mi grupo favorito es BTS). Ceno a las 21:00, paso un rato más con mi familia, y a las 21:30 me voy a la cama.

María, nº22

Hola, soy María. Todos los días, me levanto de la cama, desayuno, me ducho, me lavo los dientes, me visto y voy al colegio. Las clases empiezan a las 8:00 h de la mañana, pero tengo que salir un cuarto de hora antes para ir al colegio porque vivo un poco lejos. El recreo es a las 10:55 h de la mañana, pero antes he tenido tres clases y unos diez minutos de una actividad llamada "Amanecer", es un momento de reflexión en el que estamos con la tutora, es después de la primera hora. Después del recreo tengo otras tres horas de clase, el colegio acaba a las 14:00 h de la tarde. Cuando llego a mi casa, como, después tengo un rato libre y hago los deberes. Los lunes y miércoles tengo inglés de 18:00 h a 19:00 h de la tarde y algunos viernes tengo MarCha pero no hay un horario fijo. Cuando vuelvo a casa, continúo estudiando, y cuando acabo preparo la mochila del día siguiente. Cuando acabo, veo la televisión, ceno, me lavo los dientes y me voy a la cama. ESTA ES MI RUTINA SEMANAL

Cinthia, nº23

¡Hola, soy Cinthia! Me despierto a las 6:30 de la mañana, me ducho y me preparo, a las 7 desayuno, cuando termino me voy a preparar las cosas del colegio. Siempre salgo de mi casa a las 7:45, salgo del colegio a las 14:10 me voy andando a casa, cuando llego a casa como al terminar de comer descanso un poco. Los lunes tengo clase de inglés a las 16:15 a 17:15, los martes y jueves tengo baloncesto de 16:00 a 17:00, los jueves al terminar baloncesto me voy a casa, descanso un poco y a las 18.00 salgo de mi casa porque tengo clases de inglés. Cuando salgo me voy a mi casa termino de hacer los deberes si no los he terminado y me voy a cenar a las 20:30 cuando termino me voy a la cama me quedo mirando la tele hasta las 22:30 o hasta 23:00.

Julio, nº24

Hola, soy julio, me levanto a las 7:00, me visto, desayuno, me lavo los dientes, mi padre me lleva al colegio, tengo que estar allí a las 8:00 y salgo de clase a las 2:10. Cuando llego a mi casa estoy descansando hasta las 4:30 después estudio hasta las 5:30 aproximadamente, después voy con mis padres a dar un paseo, claro está, si no he quedado. Cuando vuelvo a casa preparo

las cosas del día siguiente, me ducho, ceno, me lavo los dientes, estoy descansando como media hora y me voy a la cama.

José, nº25

¡Hola! Soy José Ángel, tengo 12 años (casi 13) y os voy a contar mi rutina diaria. Normalmente me despierto a las 7:00 AM para poder llegar al colegio pronto, a las 7:05 AM, empiezo a vestirme, después me pongo mis lentillas (ya que llevo gafas) me peino y me lavo los dientes, a las 7:30 AM desayuno para coger fuerzas para todo el día y a continuación me voy al colegio en coche para llegar antes. Las clases empiezan a las 8:05 AM, tenemos el recreo de 10:55 a 11:25 AM (Unos 30 minutos de recreo) y terminan las clases a las 2:10 PM. Al salir de clases voy al comedor (ya que mis padres trabajan) para no tener que esperar hasta las 4:00 PM sin comer (Que es a la hora a la que me recogen). Al terminar de comer más o menos a las 2:45 PM voy a la biblioteca del colegio para hacer los deberes y estudiar hasta las 4:00 PM que me recogen. Después suelo ir a casa en coche, excepto los lunes y miércoles que tengo bádminton. Al llegar a casa me ducho, me pongo el pijama y puedo jugar a lo que quiera de 6:00 PM hasta las 9:30 PM que es cuando me tengo que ir a cenar y a continuación a dormir, ¡para estar descansado para el siguiente día!

Sergio, nº26

¡Hola! Soy Sergio y te voy a contar mi rutina diaria: Habitualmente, me despierto a las 7h00 de la mañana, desayuno, me lavo los dientes y me visto. Vengo al cole, veo a todos mis amigos, aprendo y me lo paso... ¡"genial"! Cuando salgo, sobre las 14:10, voy andando a comer a mi casa o a la de alguna de mis abuelas. Por las tardes, dependiendo del día que sea, voy a música o a pintura o a clases de diseño 3D. Por la tarde-noche, cuando llego a mi casa, sobre las 21:00, hago los deberes; ceno y me acuesto, normalmente a las 24:00.

Alejandro, nº27

Yo soy Alejandro tengo 12 años para 13 y vivo en León. Todos los días me levanto a las 7:00, me ducho, me visto, desayuno y me lavo los dientes a las 7:30 me voy al colegio que empieza a las 8:00 cuando pasan las seis horas me voy a mi casa el colegio acaba a las 2:10. Los lunes, miércoles y viernes empiezo a estudiar a las 16:00 hasta las 17:20 porque a las 18:00 entreno. Los martes y jueves voy a entrenar a las 16:00 entreno hasta las 18:00. Me voy a mi casa y estudio.

Jesús, nº 28

Hola soy Jesús y tengo 12 años. Vivo en León, aunque nací en Asturias. Todos los días me levanto sobre las 7h de la mañana, me ducho, me visto, desayuno, me aseo y me voy al colegio. Empiezo las clases a las 8h y las termino a las 14h y 10m. Voy a casa y cuando llego como, recojo la cocina y me pongo a estudiar. Dependiendo del día de la semana tengo distintas actividades. Los martes y jueves tengo inglés y los viernes escalada, que es mi actividad favorita. Suelo cenar sobre las 21h 45m. Después de cenar subo a mi cuarto, miro un capítulo de mi serie favorita y me duermo para estar preparado para la mañana siguiente. El fin de semana no tengo horario fijo para irme a la cama, y normalmente me acuesto más tarde. Aunque no me gusta despertarme muy tarde el fin de semana hay algunos fines de semana que sí que duermo por la mañana. El resto del día hago lo que surja. Y esta es mi semana.

Marta, nº 29

¡Hola! Soy Marta, tengo 12 años y vivo en León. Esta es mi rutina. Me levanto a las 7h 10m, desayuno, me visto y preparo todo para ir al colegio a las 7h 40m. El colegio empieza a las 8h, tenemos 3 h antes del recreo y después otras 3h. Salimos de clase a las 14h 10m, me voy a casa, como, veo un capítulo de una serie o vídeos en YouTube, hago los deberes y estudio. Los lunes, miércoles y viernes tengo ballet a las 18h y cuando salgo a las 20h 30m, acabo de estudiar y hacer la tarea. Los martes y jueves, voy a inglés de 16h 30m a 17h 30m, cuando acabo las clases hago los deberes, juego y aprovecho para estudiar todas las materias. Los viernes suelo quedar con mis amigas. Cuando acabo los deberes, ceno, me lavo los dientes y preparo la mochila para el colegio. Antes de irme a dormir, que suelo irme a las 22h 30m, me gusta leer un poco, 15m, y ya voy a dormir. Y esta es mi rutina semanal.

1. Subraya en los textos al menos diez verbos reflexivos y cópialos en esta lista.

1. me despierto	despertarse	6.	
2.		7.	
3.		8.	
4.		9.	
5.		10.	

2. Completa estas frases de acuerdo con la información que puedes encontrar en los textos. Recuerda que debes conjugar los verbos.

a. **Jesús** no _____ un horario fijo para _____ a la cama el fin de semana y normalmente _____ más tarde.

b. Cuando _____ de las actividades extraescolares, **Ana** _____ y _____ a la biblioteca a _____ los deberes y _____.

c. **Diego** _____ todos los días sobre las 7:00 de la mañana _____, _____, _____ los dientes y _____ al colegio.

d. Cuando _____ de comer, **Víctor** _____ a su habitación y _____ la tele hasta que después _____ a estudiar.

e. A las ocho menos cuarto, **Sara** _____ la mochila y _____ hacia el colegio _____ y _____ un cuarto de hora.

f. Cuando _____ a casa, **Marta González** _____ sentar unos minutos en el sofá y después _____ la mesa con su hermana.

ANEXO 64 – ES7_Unidade 6 – Ficha de feedback sobre unidade e projeto de intercâmbio

Evaluación de los alumnos

1. Piensa en cada una de las **actividades** de esta unidad y contesta del 1 al 5 **cuánto has disfrutado y cuánto has aprendido** con ella. **1** = te desagradó la actividad / no aprendiste nada con ella; **5** = te encantó la actividad / aprendiste mucho con ella.

	Disfruté	Aprendí
Contestar a unas preguntas sobre cultura española usando <i>Plickers</i> .		
Hacer la locución de un vídeo sobre la rutina de un joven en España.		
Escribir un texto sobre la rutina diaria.		
Leer textos sobre la rutina diaria escritos por adolescentes españoles.		
Hacer ejercicios sobre verbos irregulares y reflexivos.		
Practicar la formulación de preguntas en presente de indicativo.		
Elaborar preguntas en grupos para trabajo de investigación.		
Presentar a la clase las preguntas del grupo y sus motivos.		
Contestar a preguntas de alumnos españoles.		
Preparar conclusiones de investigación para una exposición.		
Ver un fragmento de la película <i>Emoji</i>		
Analizar y comparar significado de los emojis en Portugal y España		

2. Valora entre **1** (nada de acuerdo) y **5** (totalmente de acuerdo) tu **grado de acuerdo** con las siguientes afirmaciones.

Creo que he aprendido cosas útiles en esta unidad.	1	2	3	4	5
Las actividades me parecieron motivadoras.	1	2	3	4	5
Los materiales usados en clase eran interesantes y relevantes.	1	2	3	4	5
Pienso que el tiempo de clase se ha usado de forma eficaz.	1	2	3	4	5

3. ¿Qué has aprendido en las clases de esta unidad 6 “Mi rutina”?

4. ¿Qué te ha gustado más de nuestras clases?

5. ¿Qué te ha gustado menos? ¿Por qué?

6. ¿Qué aspectos crees que debo mejorar como profesor?

7. Piensa ahora especialmente en el **intercambio** con el Colegio Marista San José de León y valora entre **1** (nada de acuerdo) y **5** (totalmente de acuerdo) tu grado de acuerdo con estas afirmaciones.

a. El intercambio me pareció muy motivador e ilusionante.	1	2	3	4	5
b. Participé de forma activa y empeñada en las tareas del intercambio.	1	2	3	4	5
c. Leí varias publicaciones y comenté algunas de ellas.	1	2	3	4	5
d. Participar en este intercambio fue una experiencia positiva y enriquecedora.	1	2	3	4	5
e. El lugar de origen de los compañeros (León-España) contribuyó para mi motivación e interés.	1	2	3	4	5
f. La mayoría de los compañeros mostraron una actitud agradable y constructiva.	1	2	3	4	5
g. Conocer estos alumnos de León confirmó lo que ya pensaba de los españoles.	1	2	3	4	5
h. Creo que al leer textos escritos por adolescentes españoles puedo aprender más.	1	2	3	4	5
i. La plataforma Padlet me pareció muy intuitiva y fácil de usar.	1	2	3	4	5
j. No participé más en el intercambio porque tuve dificultades técnicas.	1	2	3	4	5
k. Con otra herramienta de comunicación, el intercambio hubiera sido mejor.	1	2	3	4	5

He aprendido...

l. ... a descubrir diferencias y semejanzas entre mi vida cotidiana y la de un adolescente en León (España).	1	2	3	4	5
m. ... a hacer preguntas sobre aspectos culturales de la vida de un alumno en España.	1	2	3	4	5
n. ... que hay otras formas de vivir y de organizarse (horarios, actividades, etc.) tan válidas como la nuestra.	1	2	3	4	5
o. ... que no todos los símbolos significan lo mismo en Portugal y en España.	1	2	3	4	5
p. ... en el mismo país las personas pueden interpretar los símbolos de manera distinta.	1	2	3	4	5
q. ... algunas cosas sobre León y sobre la cultura española (horarios, comidas típicas, etc.)	1	2	3	4	5
r. ... algunas cosas sobre mí mismo/a o sobre mi propia cultura/país.	1	2	3	4	5
s. ... que en España todas las personas son muy parecidas y piensan del mismo modo.	1	2	3	4	5
t. ... que cuanto más curioso/a soy, más puedo aprender de las otras personas.	1	2	3	4	5

8. Completa las siguientes frases, pensando en tu experiencia durante este intercambio:

- Lo que más me ha sorprendido ha sido _____

- A través de una experiencia como esta podemos _____

- Ahora entiendo que los españoles _____

- Para hablar con personas de otras culturas es muy importante _____

- Para mejorar este intercambio hay que _____

9. ¿Algo más que quieras comentar? _____

ANEXO 65 – ES7_Unidade 6 – Autoavaliação do professor estagiário no final da unidade

Prática de Ensino Supervisionada
Fábio Oliveira

Avaliação da unidade Espanhol | 7º ano | Unidade 6 *Mis rutinas*

GRELHA DE AVALIAÇÃO INTERNA

Domínios	Nível	Evidências/exemplos
1. Objetivos e seu cumprimento Consegue formular um conjunto claro, válido e exequível de objetivos?	4	Creio que fui melhorando bastante neste sentido. Os objetivos da unidade eram claros e concretizavam-se nos objetivos específicos de cada aula e de cada atividade. Contudo, houve algumas atividades que poderiam ter estado mais orientadas à consecução dos mesmos (ex. visionamento de excerto de filme).
2. Preparação Apresenta um plano de aula adequado aos objetivos definidos? As metodologias e os materiais de ensino são diversificados e adequados aos objetivos e ao plano definidos?	5	Continuei a desenvolver planos de aula bastante completos e detalhados, a diversificar as metodologias (leitura, escrita, interação, apresentações, trabalho individual e em grupos, uso de tecnologias, intercâmbio online, etc.) e a criar materiais originais.
3. Conhecimento dos conteúdos Demonstra um bom conhecimento dos conteúdos da sua área disciplinar? Este conhecimento parece alargar-se para além dos aspetos preparados propositadamente para a aula?	5	Creio ter demonstrado um conhecimento profundo da língua e da cultura espanhola (usei e expliquei várias expressões típicas, ajudei os alunos a investigarem sobre aspetos culturais e resolvi todas as dúvidas que surgiram, dando exemplos e estabelecendo pontes com outros dados interessantes).
4. Organização da aula Evidencia flexibilidade na gestão das atividades? As atividades estão articuladas de forma coerente? Proporciona aos alunos oportunidades de participarem ativamente na aula? Efetua algum tipo de diferenciação pedagógica em resposta às diferentes características dos alunos?	4	Nem sempre calculei ou geri bem o tempo para as diferentes atividades, o que levou a sucessivas adaptações dos planos de aula. Quase todas as atividades foram articuladas através do intercâmbio, o que lhes deu coerência e sentido. Promovi muitas oportunidades de participação ativa dos alunos, nomeadamente através das atividades em grupos, mas também através de apresentações orais e resposta a perguntas. Estive atento à participação dos alunos nas atividades, especialmente aqueles que evidenciavam maiores dificuldades. Contudo, continuo a ter que evoluir no sentido da diferenciação pedagógica.
5. Comunicação Comunica de forma clara, correta e eficaz com os alunos? Utiliza técnicas adequadas (nomeadamente de integração das tecnologias de informação e comunicação, questionamento, utilização do quadro, etc.)?	5	Creio que comunico de forma bastante clara e eficaz. Em várias ocasiões percebi que alguns alunos não entendiam as instruções, mas penso que sempre as repeti várias vezes, usando formulações diferentes e sublinhando os aspetos essenciais. Poderia usar mais vezes recursos como pedir a algum aluno para explicar a tarefa, no sentido de averiguar a compreensão real. Integrei com frequência as TIC e também usei o quadro (para escrever palavras-chave, exemplificar tarefa ou sistematizar ideias).
6. Relação professor-alunos Demonstra conhecer cada um dos seus alunos? Consegue gerir o comportamento dos alunos de forma eficaz?	3	Estou convencido de ter desenvolvido uma relação positiva com os alunos, dentro e fora da sala de aula, como também demonstra o seu feedback. Contudo, não geri bem o seu comportamento nalgumas aulas. Penso que isto esteve relacionado, sobretudo, com o tipo de trabalho (em grupos) e os constrangimentos de espaço e tempo. De qualquer modo, deveria ter sido mais firme de modo a evitar a dispersão, ruído e comportamentos

		desviantes que se ocasionaram nalguns momentos.
7. Tipo de trabalho proposto aos alunos O trabalho proposto é diversificado e adequado às diferentes características dos seus alunos?	4	Apesar do número de aulas ser reduzido, o tipo de trabalho foi bastante diversificado. A avaliação dos alunos revela que valorizaram muito os trabalhos em grupos e outras atividades como o questionário com <i>Plickers</i> , o visionamento de um excerto de um filme ou a análise dos <i>emojis</i> . Mas houve ainda outras atividades que visaram o desenvolvimento de outras capacidades e a adequação a diferentes perfis de alunos (escrever um texto individualmente, fazer a locução de um vídeo, fazer perguntas a pares, etc.)
8. Avaliação/feedback Avalia o trabalho dos alunos de forma regular? Comunica os resultados dessa avaliação aos alunos de forma construtiva? Mantém algum tipo de registo do desempenho dos alunos?	4	O processo do intercâmbio foi uma boa ocasião para ir avaliando o desempenho dos alunos. Todos os trabalhos dos alunos (rotina, perguntas e respostas para alunos espanhóis, etc.) foram corrigidos e devolvidos com sugestões de melhoria. As pequenas apresentações orais dos alunos também foram observadas e os alunos receberam <i>feedback</i> . Corrigi os testes de escutar e fiz alguns comentários grupais e individuais sobre os mesmos. Deveria fazer um registo mais sistemático do desempenho dos alunos na sala de aula, para não depender apenas das impressões com que fico.

ANEXO 66 – ES7_Unidade 8 – Plano de aula 1

				Plan de Clase 1
Unidad didáctica	Curso	Tiempo	Fecha	ESPAÑOL
Unidad 8: De compras	7º	90 minutos	30 de mayo 2018	

BREVE DESCRIPCIÓN

En esta primera clase de la unidad didáctica organizada en torno al tema de las compras, los alumnos aprenden los nombres de algunas tiendas y productos, que deben usar después para relatar un suceso que les haya ocurrido en ese contexto. A partir de este ejercicio, se introduce el estudio de la distinción entre el uso del pretérito indefinido y del pretérito perfecto compuesto.

SUMARIO

Introducción de la unidad didáctica “De compras”. Nombres de tiendas y productos. Los tiempos de pasado.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Identificar y usar vocabulario relacionado con nombres de tiendas y productos.
- Hacer referencia a situaciones ocurridas en el pasado.

RECURSOS

- Libro *Pasabalabra 7*
- Ficha de trabajo “Los tiempos de pasado”
- Presentación *PowerPoint* (tabla con nombre tiendas y productos)

ACTIVIDADES DE LA LENGUA

Interacción oral.
Comprensión lectora.
Producción escrita.

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS

Actividad 1: Registro del sumario.	5 min.
Actividad 2: Introducción de la sesión y de la unidad	10 min.
Actividad 3: Actividad de ampliación de vocabulario (nombres de tiendas y productos)	20 min.
Actividad 4: Estudio del pretérito indefinido y del pretérito perfecto compuesto	45 min.

EVALUACIÓN

Participación y actitud de los alumnos en clase.

DEBERES

OBERVACIONES / SUGERENCIAS
DESARROLLO DE LA CLASE

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	TIEMPO
Anticipar los contenidos y las actividades de la clase.	Actividad 1: El profesor llama al alumno responsable a la pizarra y le dicta el sumario, corrigiendo lo que sea necesario. Los demás alumnos lo copian en su cuaderno.	5 min.
Relacionar el contenido de la clase con lo trabajado anteriormente. Reconocer la importancia del tema tratado.	Actividad 2: El profesor recuerda que en las sesiones anteriores los alumnos aprendieron sobre la ciudad y sus diferentes espacios. Plantea a la clase las siguientes cuestiones: <i>¿En una ciudad, dónde puedo ir si quiero ver una película? ¿Y si quiero hacer deporte? ¿Y en una ciudad, dónde puedo ir de compras/hacer la compra?</i> (aprovechar para explicar la diferencia entre las dos expresiones). Con base en las respuestas de los alumnos, el profesor explica que hay muchos lugares donde se pueden comprar cosas (tiendas), y que en las próximas clases van a aprender no solo esos nombres, sino también el nombre de muchos productos y, sobre todo, cómo interactuar en a la hora de comprar en una tienda. Después pregunta: <i>¿os parece importante saber cómo comprar en español? ¿por qué?</i>	10 min.
Identificar y usar vocabulario relacionado con los nombres de tiendas y productos.	Actividad 3: En parejas, los alumnos hacen la actividad 1 de la página 110 del libro <i>Pasabalabra 7</i> . Después, profesor va preguntando las respuestas correctas a diferentes parejas, y aprovecha para corregir la pronunciación de cada palabra y hacer las aclaraciones que sean necesarias. Además, puede ir preguntando qué productos se venden en cada tienda. El profesor proyecta en la pizarra una tabla con nombres de tiendas, productos y el nombre del dependiente, en la que hay varios espacios en blanco. Se explica a los alumnos que todos deben copiar la tabla en sus cuadernos e ir la completando a lo largo de la clase con palabras que sepan o que encuentren en otros ejercicios.	10 min. 10 min. 10 min.
Identificar la forma gramatical en contexto de uso. Preguntarse sobre las diferencias en el uso del pretérito indefinido y del pretérito perfecto Distinguir la forma y el uso del pretérito indefinido y del pretérito perfecto.	Actividad 4: Profesor dice: <i>Ahora que ya sabemos los nombres de algunas tiendas y productos, quiero que cada uno recuerde alguna vez que haya comprado algo en una tienda... tenéis que escribir una frase sobre ese momento, refiriendo el qué (producto), el dónde (nombre de la tienda) y el cuándo (hace un año, esta mañana...).</i> Además de esta información, podéis añadir lo que queráis. Profesor reparte la ficha de trabajo y alumnos hacen el ejercicio 1 individualmente. Después, el profesor pide a algunos alumnos que lean sus frases y toma nota de la parte verbal y de la referencia temporal de sus respuestas en la pizarra. Es probable que surjan tanto el pretérito indefinido como el pretérito perfecto compuesto. Profesor pregunta: <i>¿por qué existen estas dos formas de hablar del pasado? ¿Significan lo mismo? ¿Cuándo se usa una y cuándo se usa la otra?</i> Antes de dar cualquier respuesta, los alumnos hacen las actividades 2 y 3 en parejas. El profesor circula por la clase y ayuda a los alumnos con más dificultades. Después, se corrigen en conjunto con toda la clase, tratando que sean los propios alumnos quienes lleguen a algunas conclusiones sobre el tema, y se hacen las aclaraciones necesarias. Finalmente, los alumnos vuelven a las frases escritas por ellos y piensan cómo las escribirían ahora (actividad 4 de la ficha). El profesor pide a varios alumnos que lean sus frases en alto; así se comprueba si todos han asimilado el tema estudiado. Se corrigen los errores y se aclaran las dudas que surjan.	5 min. 5 min. 15 min. 10 min. 10 min.

ANEXO 67 – ES7_Unidade 8 – Plano de aula 2

				Plan de Clase 2
Unidad didáctica	Curso	Tiempo	Fecha	ESPAÑOL
Unidad 8: De compras	7º	45 minutos	6 de junio 2018	
BREVE DESCRIPCIÓN				SUMARIO
Para empezar la clase, se corrige la tabla con nombres de tiendas, dependientes y productos hecha por los alumnos a la largo de la sesión anterior. Después, los alumnos leen algunos diálogos entre cliente y dependiente, actividad que sirve como forma de seguir entrando en contacto con expresiones útiles a la hora de comprar y también como forma de introducir una reflexión sobre la pragmática.				Lectura de diálogos entre clientes y dependientes.
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE				
<ul style="list-style-type: none">Recordar y usar vocabulario relacionado con nombres de tiendas y productos.Reconocer y utilizar expresiones usadas habitualmente para interactuar al comprar algo.				
RECURSOS			ACTIVIDADES DE LA LENGUA	
<ul style="list-style-type: none">Presentación <i>PowerPoint</i> (tabla con nombre tiendas y productos + pragmática)Ficha de trabajo “diálogos en tiendas”			Interacción oral. Comprensión lectora.	
ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS				
Actividad 1: Registro del sumario.				5 min.
Actividad 2: Corrección de ejercicio de vocabulario (nombres de tiendas, dependientes y productos)				10 min.
Actividad 3: Lectura y análisis de diálogos en tiendas.				30 min.
EVALUACIÓN			DEBERES	
Participación y actitud de los alumnos en clase. Observación de las tablas rellenas por los alumnos en la clase anterior. Observación de la lectura de diálogos en voz alta.			Si la última actividad no se termina en la clase, se lleva como tarea.	
OBERVACIONES / SUGERENCIAS				

DESARROLLO DE LA CLASE

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	TIEMPO
Anticipar los contenidos y las actividades de la clase.	Actividad 1: El profesor llama al alumno responsable a la pizarra y le dicta el sumario, corrigiendo lo que sea necesario. Los demás alumnos lo copian en su cuaderno.	5 min.
Demostrar conocimiento de vocabulario relacionado con los nombres de tiendas, dependientes y productos.	Actividad 2: El profesor indica a los alumnos que deben sacar la tabla rellena a lo largo de la clase anterior. Después, con ayuda de la proyección, los alumnos van dando sugerencias de palabras con las que rellenan la tabla. Al hacer esto, se comprueba si los alumnos han aprendido bien los nombres de esas tiendas y algunos productos.	8 min.
Identificar expresiones útiles para las diferentes funciones comunicativas de cliente y dependiente en una tienda	Actividad 3: Profesor explica que, ahora que ya saben los nombres de algunas tiendas y productos, van a practicar algunas expresiones útiles para comunicarse a la hora de comprar algo. Indica que van a recibir una ficha donde hay 4 textos. Lo primero que deben hacer nada más recibirla es leer los 4 textos en voz alta, en parejas: uno hace de cliente y el otro de dependiente/a. Durante este ejercicio, el profesor circula por el aula para garantizar que los alumnos lo están haciendo.	10 min.
Reconocer que el uso de las palabras supera su significado semántico.	Cuando perciba que los alumnos van terminando la lectura de los textos, el profesor explica que deben hacer el ejercicio 1. El profesor corrige el ejercicio, insistiendo en las diferentes entonaciones y significados de la palabra. Después, con ayuda de la presentación <i>PowerPoint</i> , explica brevemente los conceptos de pragmática y pragmática intercultural, subrayando la importancia de aprender “cómo hacer cosas con las palabras”. Como forma de practicar esto, los alumnos vuelven a repasar los textos y hacen el ejercicio 2, copiando al menos una expresión para cada función comunicativa de cliente y dependiente. El ejercicio se puede hacer en conjunto con toda la clase y con la ayuda del profesor.	5 min 12 min. 10 min.

ANEXO 68 – ES7_Unidad 8 – Ficha de trabajo “Diálogos en tiendas”

- Los textos que ves a continuación son diálogos entre el cliente y el dependiente en diferentes tiendas. Después de leerlos con atención, contesta a los ejercicios.

1

Cliente: Perdón, ¿puede ayudarme?

Dependiente: Claro, ¿qué desea?

C: Estoy buscando un recuerdo típico de la región.

D: Muy bien, ¿qué le parecen estas castañuelas?

C: ¡Buena idea! Además tienen buen precio. Me las llevo. ¿Me las puede envolver?

D: Sí claro... ¿Cómo va a pagar?

C: En efectivo. Aquí está.

D: Aquí tiene su vuelta. Muchas gracias.

C: Gracias, hasta luego.

2

C: Hola, ¿cuánto vale esta camiseta?

D: A ver... ah... 40€

C: ¿Perdón?

D: Sí, ya sé que parece demasiado cara, pero es de muchísima calidad. Le dura una vida.

C: ¿Tiene alguna un poco más barata?

D: Sí, tenemos algunas en rebajas que le quedan por 15€.

C: Ya veo... esta me gusta. ¿Me la puedo probar?

D: Sí claro, el probador está al fondo a la derecha.

3

C: Buenos días, ¿me puede poner dos kilos de patatas, uno de zanahorias, dos lechugas y kilo y medio de tomates, por favor?

D: ¿Perdón?

C: Siempre hablo demasiado rápido, ya lo sé. Venga, se lo repito...

...

D: Aquí está lo que me ha pedido. ¿Algo más?

C: ¿Tenéis espárragos?

D: Sí, y muy buenos.

C: Pues póngame media docena.

4

D: Buenas tardes, ¿en qué puedo ayudarle?

C: Mira, vengo a devolver o a cambiar este polo que compré aquí ayer. Pone que es una talla, pero en realidad es mucho más pequeño.

D: Perdón, habrá sido un error. Pero lo podemos arreglar. ¿Qué talla necesita?

C: Normalmente, uso la L.

D: Pruebe a ver qué tal le queda este. Si le gusta, se lo puede llevar sin costes adicionales. ¿O quiere ver otros de distintos colores?

1. Como sabes, la misma palabra puede tener significados y consecuencias muy distintas, según el contexto en el que la usamos. La palabra “perdón” aparece en los cuatro textos con significados diferentes. **Haz corresponder cada uno de estos significados a uno de los ejemplos de arriba.**

- a) para pedir disculpas por algo
la otra persona concede o no su perdón
- b) para llamar la atención de alguien
la consecuencia es que la persona mira, contesta, o presta atención.
- c) para expresar que no se ha entendido algo
la otra persona repite la información, quizás hablando más alto y claro
- d) para expresar sorpresa o extrañeza
la otra persona explica la información o expresa también su impresión

2. Vuelve a leer los textos y toma nota en esta tabla de expresiones útiles para cada una de las funciones comunicativas del cliente y del dependiente. Puedes añadir otras expresiones que conozcas.

Cliente/a	Dependiente/a
Saludar – Hacer pedido	Saludar - Ofrecer ayuda
Pedir aclaraciones/alternativas	Ofrecer productos /alternativas
Reaccionar positivamente /negativamente	Presentar producto
Preguntar precio - pagar	Indicar el precio – forma de pago
Agradecer - despedirse	Agradecer - despedirse

Projetos de Intercâmbio Intercultural *On-line*

ANEXO 69 – IN_Proposta de projeto de intercâmbio

Esta proposta enviou-se à instituição colaboradora (Christopher Columbus High School) depois de se terem estabelecido os primeiros contactos. Explica a natureza do projeto e as respetivas bases.

Online Intercultural Exchange Project

Proposal for an online exchange between eleventh grade students of Marists schools in Portugal and in the USA. Students are invited to collaborate in the analysis of video adverts, focusing mainly on the pragmatics of advertising and the rhetorical strategies chosen by the advertisers. Students will also engage in investigation and discussion about the cultural assumptions and implications behind some adverts. Through this process, students will have the opportunity to develop their intercultural communicative competence.

Rationale

Online intercultural exchange (OIE) is defined as “the activity of engaging language learners in interaction and collaborative project work with partners from other cultures through the use of online communication tools» (O’Dowd 2007, p. 4). This definition covers the main dimensions of the concept, which is very close to and often interchangeable with those of telecollaboration and internet-mediated intercultural foreign language education.

Online gives an idea of the importance of the internet for this type of activities. As pointed out, for example, by John Corbett, “the arrival of the Internet has already reshaped intercultural language education for many learners” (Corbett 2010, p.7). Never before had language learners had such a fast and easy way of accessing a great amount of authentic materials in the target language and of engaging in communication with native speakers. Besides, the use of computer-mediated tools opens a world of pedagogical possibilities for teachers and learners alike.

Intercultural reveals another key element of telecollaboration, and it means more than just being in contact or working with learners from different cultures. This approach seeks the development of students’ intercultural communicative competence, a concept that encompasses cultural knowledge and a set of skills and attitudes that have been carefully studied by Michael Byram (1997). John Corbett summarizes these as follows: “knowing the self and the other; knowing how to relate and interpret meaning; developing critical awareness; knowing how to discover cultural information; and knowing how to relativize oneself and value the attitudes and beliefs of others” (2010, p.2).

Exchange highlights telecollaboration’s focus on interaction and on learners’ participation. This innovative approach to language teaching has its roots in Vygotsky’s social constructivism, the belief that “knowledge is not transferred from tutor to learner but rather constructed through interaction and exchange” (O’Dowd 2007, p.30). According to this perspective, language teaching has to be learner-centred and the interaction with expert speakers of the target language must occupy centre stage. The expression of identity and the development of relationships through L2 use also become key elements in the process of learning a language in context.

All these factors make online intercultural exchange an area of great interest within second language acquisition (SLA) research and a very appealing alternative for foreign language teachers who want their students to develop not only their communication skills in the target language but also their intercultural sensitivity and their autonomy.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Corbett, J. (2010). *Intercultural Language Activities*. Cambridge: Cambridge UP.

O’Dowd, R. (2007). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.

Why is this relevant?

For the Portuguese students, the exchange is going to take place as part of their English classes. The advantages for them are obvious, since they will have the opportunity to interact with students from an English speaking country, using their target language. However, this is just one of the many reasons why this exchange can be advantageous for students and teachers alike. What else makes online intercultural exchange an appealing option?

- Its constructivist underpinnings dictate that it is the learners who shape their own understanding through a process of negotiation of meaning;
- The opportunity to critically analyze cultural practices, beliefs and attitudes, and to negotiate cultural meanings;
- The chance to encourage cross-cultural understanding and to challenge cultural misconceptions;
- It can help learners question their beliefs, improve their sense of identity and broaden their perspectives;
- Collaborating with a partner from a different culture can be intellectually and emotionally rewarding and constitute the ground for lasting friendships;
- Its communication and technology based methodology is likely to increase students' motivation.

For the American participants, the project could take place, for example, in the framework of English classes. In that case, besides the aforementioned advantages, we could highlight the potential of the exchange to raise metalinguistic awareness, since the learners will have the opportunity to reflect before writing their messages and have to make an effort to give accurate linguistic feedback on their partners' texts. It would also provide opportunities for students to examine and produce different text types.

Topic and activities

This specific exchange was conceived as part of the Portuguese eleventh grade English Curriculum. It will take place within a thematic unit that deals with aspects such as cultural and economic globalization; consumerism and young consumers; branding, marketing and advertisement; and ethical consumerism. Besides that, my own academic and research interests led me to focus on how to teach pragmatics, or rather how to raise learners' awareness to the cultural implications of every text. The combination of these two elements resulted in this proposal of exchange that aims at engaging students in investigation and discussion about the cultural assumptions behind some video adverts. This implies that they critically understand some advertising techniques and question their own response to the videos.

Suggested activities

Students in both countries are organized into the same number of groups (for example, six). The number of students in each group will depend on the size of the whole class (can vary from three to five). Some activities are carried out in groups and some others individually. Some activities are different for the two groups of students involved. There is freedom to define them according to the specific objectives adopted by each teacher.

1. Each group of students in the USA chooses a video advert that, for some reason, students find especially interesting and particularly "American".
2. Each group in each country creates an advertising poster, as a way of introducing themselves to their exchange partners. Students publish their posters and comment on their partners'.
3. Portuguese students write an individual video review about the advert. American students give feedback on the review.
4. Portuguese students prepare a pragmatic, rhetorical and cultural analysis of the video and share it with the American partners, who react to it, identifying points of agreement and disagreement.

5. Students in both contexts write an essay exploring the ways culture influences the reception of a particular video advert. In preparation for this task, each group puts together a set of specific questions for their partner group. This interview can take place synchronously or asynchronously.
6. In each school, students think about the way of sharing their findings and their reflections with the school community (for example, through an exhibition).

Communication tools

Although several other possibilities can be considered, my suggestion is that the exchange can take place through **Padlet**, an online virtual bulletin board, where students can collaborate, reflect, share links, pictures and documents, and react to each other's posts. This productivity software is very easy and intuitive and a simple link sharing allows for quick collaboration.

Here is an example of how this exchange's shared online virtual board could look like:

https://padlet.com/fabioliveira_fms/exchangewall

Step by step

As regards the calendar for the exchange, tasks could be organized approximately as follows:

Tasks	Reference date
Teachers present the project to students in both countries	15-02
Students in the USA publish their videos on the virtual wall	20-02
Students publish their advertising posters and have one week to comment on them.	26-02
Portuguese students publish their video reviews, and the American partners have one week to send feedback.	26-02
Students share their questions/carry out the interview with their partners.	08-03
Students post their essays and comment on their partners'.	19-03
Students prepare divulgation of project outcomes, and share it with partners.	20-03

Ground for a Marist OIE Network

Hopefully, this short and limited exchange could help to set the ground for a discussion on the possibility of creating a worldwide network of Marist schools collaborating through OIE. Such network would foster and capitalize our sense of shared identity, while promoting pedagogical innovation and intercultural communication. There would be room for all subjects from an interdisciplinary approach, and students would have the chance to take center stage collaborating in global projects concerning issues such as children's rights, ecology, spirituality and solidarity.

ANEXO 70 – IN_Questionário prévio à realização do intercâmbio

1. Write down three words that come to your mind when you think of:

USA			
Miami			
American dream			

2. Complete the sentences:

a. Most Americans are _____

b. Most Americans believe _____

c. What I like most about American people is _____

d. What I like least about American people is _____

3. You are about to start an online exchange with students from a Marist high school in Miami, Florida. Write down five names you would expect to find among your exchange partners.

--	--	--	--	--

ANEXO 71 – IN_Síntese das respostas ao questionário prévio

1. Write down three words that come to your mind when you think of:

USA		
Trump	Many people	Rich country
chopper	elevator	Fast food
development	celebrities	Donald Trump
multiculturalism	innovative	Technology
technology	innovation	Multiculturalism
money	inequality	Trump
technology	Freedom	
Trump	White house	Super bowl
Trump	entertainment	Guns
trump	basketball	Obama
50 states	money	?
Fat people	American football	American flag
capitalism	country	Savages?
freedom	democracy	Nationalism
New York	Donald Trump	Skyscrapers
cool	informal	A little ignorant
Trump	New York	Politics
amazing	enormous	different
Ignorant	unhealthy	?

Miami		
Expensive carts	Hot weather	Good looking streets
beach	heat	house
money	beach	storms
beach	multicultural	
beach	multiculturalism	aligators
cocaine	beaches	skyscrapers
beach	Spanish influences	
beach	cars	Hotels
beach	entertainment	
beach	vacations	sun
Beach casinos	casinos	Big houses
Hot weather	Hot chicks	beaches
city	Hot place	
sun	floods	Different from the rest of USA
beaches	Pristine water	Restaurant area
surfer	Hang loose	beach
beach	party	surf
beach	sun	nights
More intelligent than the average	Have money	Beach goers

American dream		
To be rich	Lifestyle with not much work	Create a good family
hamburguers	money	famous
High school	prom	
money	job	
wealth	job	money
success	stress	Extinct
entreperneurship	family	
money	girls	famous
money	power	happiness
money	family	Good job
Huge house	money	Best cars
money	Getting rich	confidence
opportunities	equality	freedom
parties	money	fame
Be famous	Be rich	Be the best
Be famous	Be rich	Be important
entrepreneurship	family	
Have money	Have a big family	Have a nice house with a big garden

2. Complete the sentences:

a. MOST AMERICANS ARE...

- fat, and almost equal to each other
- fast food lovers
- fat
- nice
- uneducated
- patriots, motivated, dependent on someone else
- nice people
- unhealthy and racist
- unhealthy, patriots and friendly
- a bit overweight
- nice people and funny
- immigrants
- patriotic... (I think they are all extremely different)
- people who like to drink and party
- fat
- fat
- patriots, nationalists

b. MOST AMERICANS BELIEVE...

- They are superior to people from other countries
- In Santa Klaus
- Trump is a bad president
- In God
- In freedom of expression, religion
- In God
- In their own ideas as the right ones (not open-minded)
- They are the best country in the world
- They will reach success by working hard
- That they are the center of the world
- Europe is old-fashioned and that the US is at the center of the world
- They are the best country
- That they are the best
- Portugal is a part of Spain
- That their country is the best
- In God, some stupid ideas (like, the world is flat)

c. WHAT I LIKE MOST ABOUT AMERICAN PEOPLE IS...

- That they help to the world development
- That they're nice
- Their kindness and enthusiasm
- Their money
- They're from different cultures
- The determination they have to work
- They are nice
- That they are really different
- Nothing at all
- Their ideas (generically) and how they defend them.
- That they are chill people
- That they are informal
- Their culture
- That they are funny

d. What I like least about American people is...

- That they eat too much fast food
- That some people discriminate
- Their arrogance, their sense of superiority
- Their eating habits
- The arrogance
- The fact that there are still a lot of racism acts (they aren't open minded) among them
- They might think too much about money
- That they only think about themselves
- Their way of thinking
- Their accent, their egocentrism (nation-wide)
- Their politics
- That they are a little ignorant
- Their habits
- Their ignorance

ANEXO 72 – IN_Muro digital do intercâmbio

The screenshot displays a digital workspace titled "Exchange wall" on a Padlet platform. The workspace is organized into columns for Groups 1 through 6, each with a "workspace" section for reviews and questions. A "NEWS" column on the right contains various links and announcements. The workspace sections include posters, advertisements, and video reviews, with students' names and dates visible.

Group 1 workspace: Post here your reviews, questions, answers and conclusions... (Fabio Oliveira 1yr)

Group 2 workspace: Post here your reviews, questions, answers and conclusions... (Fabio Oliveira 1yr)

Group 3 workspace: Post here your reviews, questions, answers and conclusions... (Fabio Oliveira 1yr)

Group 4 workspace: Post here your reviews, questions, answers and conclusions... (Fabio Oliveira 1yr)

Group 5 workspace: Post here your reviews, questions, answers and conclusions... (Fabio Oliveira 1yr)

Group 6 workspace: Post here your reviews, questions, answers and conclusions... (Fabio Oliveira 1yr)

NEWS: Evaluation form, Questionnaire, Template for review posters, Reviews, Advertising posters, Thanks for the adverts!

O conteúdo do muro digital do intercâmbio continua acessível em:

https://padlet.com/fabioliveira_fms/exchangewall

A partir desta página principal, onde se encontram várias publicações e comentários, pode-se aceder aos muros específicos de trabalho de cada grupo. Também se pode aceder através da seguinte direção, mudando apenas o número do grupo no final (de 1 a 6):

https://padlet.com/fabioliveira_fms/group1

ANEXO 73 – IN_Pautas para criação de poster publicitário

Creating an advertising poster

Think about your group... What makes you special, unique? What differentiates you from other groups? What can you offer? What are main characteristics that you want to advertise?

Keep your answers to these questions in mind throughout the process!

1. Brand name

In this case it will work as your group name. Here are some options:

- Use your names (Hewlett-Packard); Describe what you do (Southwest Airlines); Describe an experience or image (Sprint); Take a word out of context (Apple); Make up a word (Google)

2. Logo

Made up of text and image, symbolizes your brand. Use colour and shapes wisely: everything has a meaning!

3. Slogan

Remember: it's memorable, it includes a key benefit, it differentiates your brand, and imparts positive feelings about it. Keep it short and simple, use positive language, focus on what makes you different...

4. Background

Do you want to use an image as a background for your poster? What image or what colour can help you convey your message?

ANEXO 74 – IN_Modelo para análise de vídeos publicitários

About the advert

- Brand
- Release date
- Specific product being advertised?
- Target audience

The setting

Where does the action take place?

How would you describe those settings?

Consider also aspects such as the prevailing colours, the weather...

immense | massive | ancient | fiery | flaming | arid |
turbulent | gorgeous | voluptuous | breathtaking |
spectacular | beautifully decorated | bright | vibrant |
fresh | magnificent | wild | picturesque | splendid
| dramatic | majestic | stunning | diversified | savage |
familiar | impressive | wonderful |

The characters

Who are the main characters?

Are there any celebrities? What are they famous for?

What values or ideas do their
presence evoke?

The story

What happens? Summarize the plot.



Relevant quotations:

How is the story told? (just images, images and text, order of events...)

The music

Is it a famous song? Why? Was it created or adapted for the advert?

Are the lyrics relevant? What do they say?

What feelings does the music
evoke?

The message

Identify any relevant significant signs (image, word, sound...). *For example, a flower can be a symbol of life, a rock can represent power, etc.*

signifier	signified	signifier	signified

Write three sentences that summarize the ideas or beliefs this advert tries to convey (for example, “health is the most important thing in life”, or “having a car is a sign of wealth”) – **try not to include the brand/product itself!**

- 1.
- 2.
- 3.

In one word, what is the central theme/value of the advert?

Does the advert include a **slogan**? How would you explain its meaning?

Culture

Are there any references to specific places, events, famous people...?

What makes this advert characteristically American? You can use information from previous questions.

What references or ideas can be interpreted in different ways if the advert is watched from different cultural perspectives?

Would this advert be effective in Portugal? Justify your answer.

How do you see it?

Think about three good questions you would like to ask to your American exchange partners regarding the way they respond to this advert. *E.g. How do you interpret... / How do you feel about... / What do you think are...*

- 1.
- 2.
- 3.

Double Temperature Combo



On the 4th of February, 2018, during the Super Bowl, PepsiCo released a combined video advert for their new products “Doritos Blaze” and “Mountain Dew Ice”, a combination which made this video very unique. It is divided into two parts, one devoted to each product, which contrast with each other.



The advert stars Peter Dinklage and Morgan Freeman, eating Doritos Blaze and drinking Mountain Dew Ice, respectively, as well as the rappers Busta Rhymes and Missy Elliot. The setting changes between the Doritos and the Mountain Dew parts from being filled with flames to being frozen solid. This opposition works really well, showing how the products go well together, as does the presence of the famous actors. Coupled with the appearances of the famous rappers and their songs, this advert comes out very effective in the US. In Portugal, however, the songs feel out of place and don't appear to make any sense in the presented context, and the rappers aren't as well known.

Overall, despite the presence of the famous actors, the cool setting and the opposition presented, we'd say this advert wouldn't do all that well in Portugal, as the effect of the audio would be lost and due to the actors not being as influential here as they are in the USA.



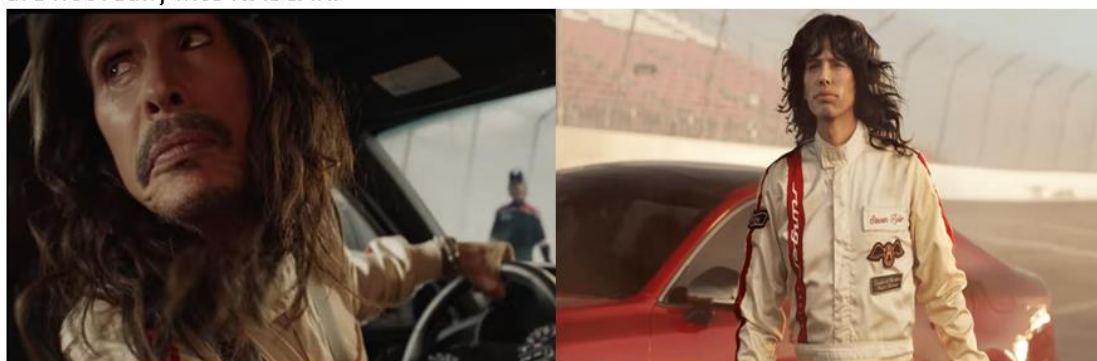
The car that will make you feel younger



Imagine you are driving a brand new car and feeling the old days of glory coming back to you. That's what KIA is implying you feel when you drive their brand new car model Stinger. This ad promotes the new car model by Kia released in February of this year and it stars the legendary rock star Steven Tyler.

In the background we can see an enormous sand storm and the characters are in a racetrack. the music is "Dream on" one of the most popular songs by Steven Tyler. KIA is trying to say is that you will feel better and younger when you drive their brand new car model. This message is given by the video, when Steven Tyler drives the car on reverse and when he gets out of his car he is much younger. In the end the slogan "Feel something again" appears.

In our opinion the message is very well delivered to the audience and the music plays a very important role by giving a feeling of power to the public. With all taken into consideration this ad was very well executed, however. We think that this ad would not be very successful here in Portugal because not many people know Steven Tyler and we are not really into NASCAR.



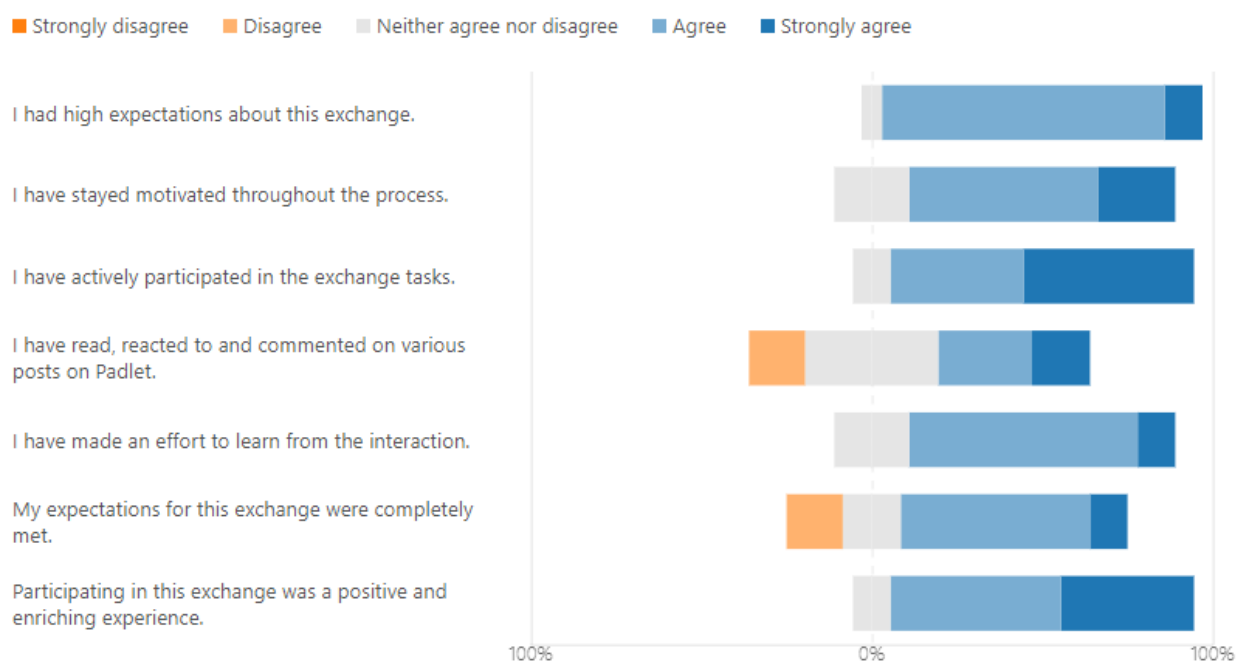
ANEXO 76 – IN_Feedback dos alunos sobre o projeto de intercâmbio

Inglês | 11º ano

Online Intercultural Exchange project

Participation in the exchange

1. Think about your participation in the exchange and choose the option that best describes your degree of agreement with each statement.

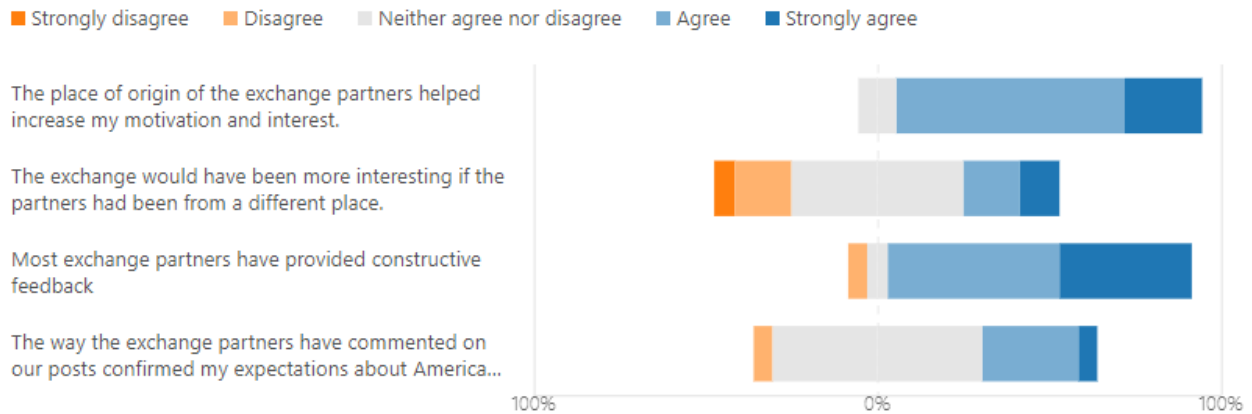


2. Please, add any additional comments about your participation, commitment and motivation regarding this online exchange.

- I think I should have participated more in the description.
- It was a good experience and I felt motivation to keep working
- I liked working in this project. I think we should have had more time to do some tasks but overall I liked this online exchange activity.
- I was motivated when I was working, although I didn't participate that much.
- I thought we were going to interact directly with the American students, for example with a video in skype or facetime (as you wish) but I enjoyed it anyway. This activity made me evolve as an English student because we were able to "interact" with students from another country with another culture.
- So I think it was an interesting experience because we were able to change opinions with people from others countries and that was special.
- Since the beginning I have always felt motivated and ready to work on this task. This exchange was a very positive experience, as I could talk and receive feedback from different perspectives.
- I think this exchange project was very interactive with the students.

Exchange partners

3. Now consider the exchange partners and choose the option that best describes your degree of agreement with each statement.



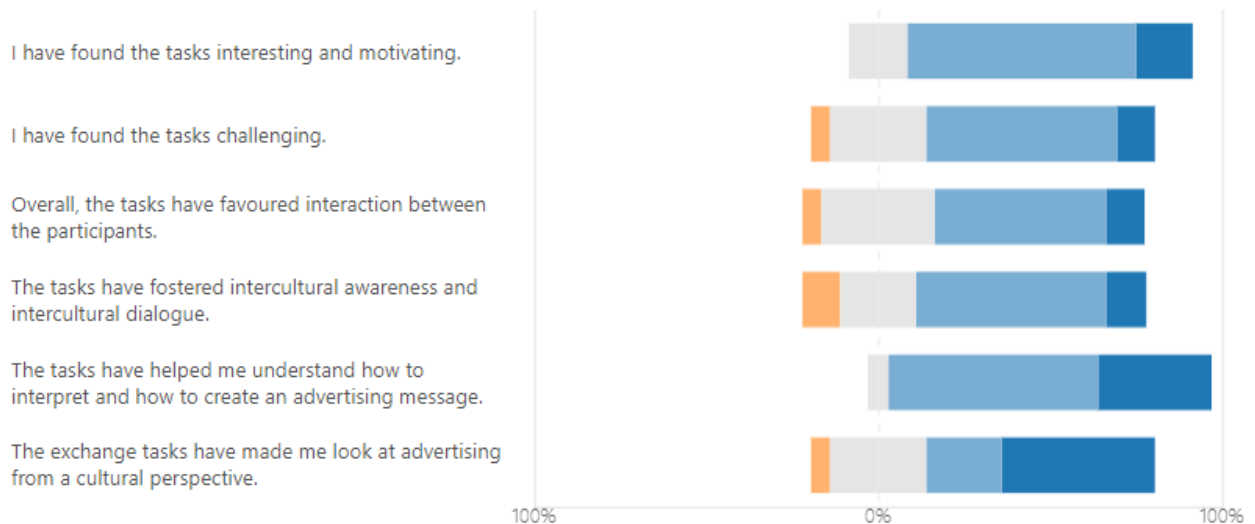
4. Please, add any additional comments about the exchange partners in the box below.

- My motivation and interest were increased because our exchange partners were foreign, not because they were specifically American.
- I think my group worked well and they kept me motivated to work harder. However, I would prefer if they had commented more in some aspects of the work.
- They were a lot interested in this work and were very active on their participation.
- I thought they were American so I was a little disappointed knowing they were half Mexican half American. On the other hand I appreciated the feedback that they gave to our slogans and other things.
- I thought we were working with typical American people, but in fact they were all with Mexican origins, but it doesn't matter because they were helpful and nice with us. It would have been interesting the other school had girls too, because they can give us different opinions.
- About the exchange partners all I can say is that they totally achieved my expectations, they were very kind, friendly, nice, good partners, (...)hard workers... and above all, good citizens (...)
- The exchange partners were very nice and committed and that helped me to improve doing reviews, I liked very much to work with them because we had the possibility to interact with this amazing people.

Tasks

5. Think about the tasks that have been carried out throughout the exchange and show your (dis)agreement with each of the following statements.

Strongly disagree Disagree Neither agree nor disagree Agree Strongly agree



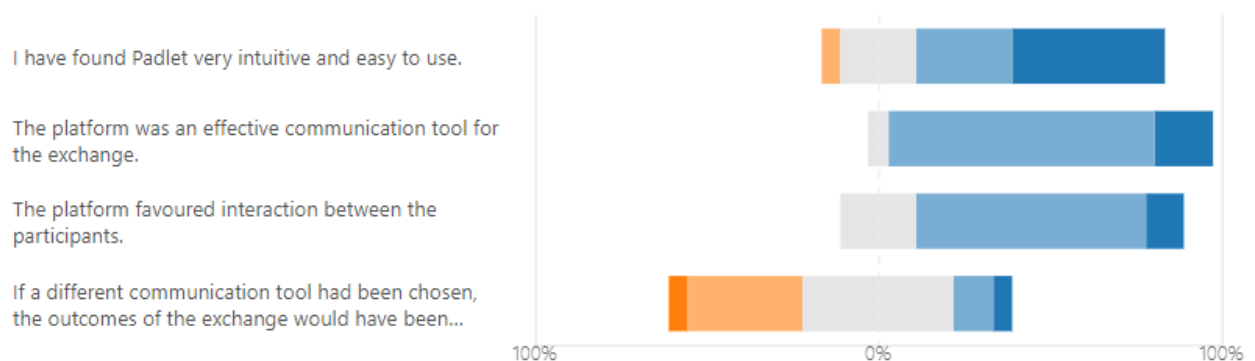
6. Please, add any additional comments about the exchange tasks.

- The exchange tasks were very challenging or demanding but they helped me having a better perspective on the task.
- This task was really a challenging task
- Tasks were very varied and that helped me creating a good perspective about Marists of USA. Tasks weren't monotonous and that for me is very important.

Platform

7. The following statements have to do with the platform used in the exchange (Padlet). Choose the option that best shows your (dis)agreement with each of them.

Strongly disagree Disagree Neither agree nor disagree Agree Strongly agree



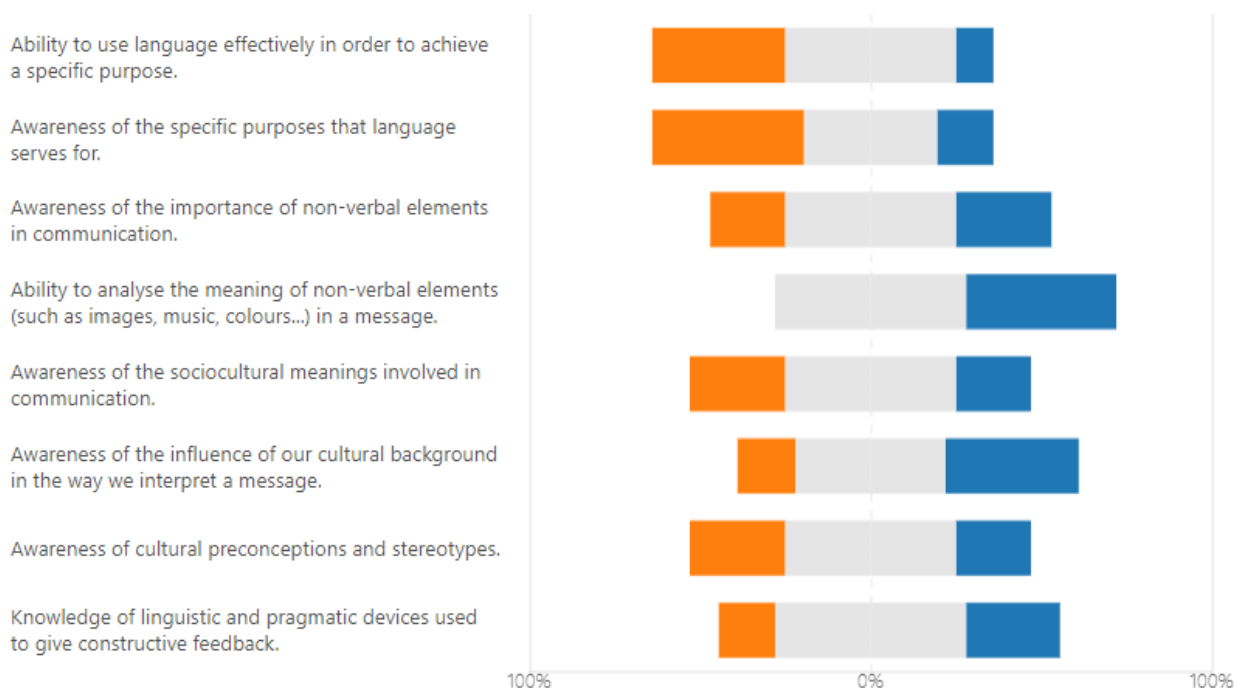
8. Please, add any additional comments about the platform used in the exchange (Padlet).

- Penso que, é um pouco difícil de entrar na "exchange wall" do Padlet
- Padlet was very useful on our work and favoured good effective communication.
- I didn't know this platform and I liked a lot to work on it, the files' share is easy and that made our work faster and easier.
- This platform (Padlet) is very intuitive and easy to use, including the communication with the students from the USA.
- Padlet was very easy to use even if I was illiterate.
- This platform is very intuitive and helpful for us, I am thinking about using this platform more usually.

Learnings

9. Consider what you have learned and the skills you have developed through this exchange. For each aspect, select the option that best describes the impact of the exchange.

■ Stayed the same
 ■ Somewhat better
 ■ Much better



10. What are the key learnings you take away from this exchange?

- What are the key learnings you take away from this exchange?
- Group work is very important and communication is a very important skill.
- That some adverts that are very good in US aren't not even close to good here in Portugal beca use of the misinformation and connections of music, sport and others.
- How to create and analyse adverts.
- Work in group and see with other eyes the ads.
- Better grammar and knowledge about advertising.
- It helped me to understand all of the elements used in a commercial and how they're perceived differently depending on the culture of the person watching the ad.
- I've learned that a cultural exchange can open the horizons about the cultural differences.

- The key learnings I take away from this exchange are based in advertising, media, cultural differences and exchanging ideas with other people. I also think I have improved my writing skills and overall knowledge about advertisement.
- Uma melhor compreensão da cultura Americana através dos seus anúncios.
- The key learning I took away with this exchange is a better comprehension of the American culture based on their adverts.
- In this exchange I have learned to analyse several advertisements, as well as to understand its sociocultural influence.
- We had the opportunity to interact with other students and learn their culture.
- From this exchange I learned that an advertisement poster needs to be very direct so that people can fully understand the meaning of it. Moreover I also learned that to advertise the same products, companies should make different presentations and mention different things in order to seduce costumers from different countries and cultures, and that's because from different parts of the planet, people are different and don't like the same things.
- The key learnings I take away from this exchange are the interpretation of advertisement based on my cultural background and how there can be different interpretations of the same advert in different cultures. Also, I developed my writing in the feedback and comments my group has posted in Padlet, including linguistic and pragmatic devices. To sum up, I developed my awareness of the importance of adverts to promote the integration of a specific culture (in this case, the American culture).
- I learned how to make an interesting and appellative slogan
- Eu expandi os meus conhecimentos acerca da publicidade e do impacto que ela tem na sociedade, bem como a influência cultural que nela existe, também aproveitei o contacto com os nossos colegas internacionais e retirei conhecimentos que provêm da cultura deles que cá em Portugal provavelmente não conseguia obter, por isso acho que esta foi uma experiência muito positiva e quero-a repetir de certeza.
- From this task I take away that we should work hard for all the tasks we do.

ANEXO 77 – IN_Análise do *feedback* dos alunos sobre o intercâmbio

Participação no projeto

Dos dezoito alunos que responderam ao questionário, dezassete concordaram (dois deles, totalmente) que tinham altas expectativas quanto ao intercâmbio. Mais de metade dos alunos responderam que as suas expectativas foram cumpridas (dois concordaram totalmente e dez concordaram). Dos outros seis alunos, três discordaram e três nem concordaram nem discordaram. Do total de participantes, catorze dizem ter-se mantido motivados ao longo do processo (quatro concordam totalmente). Metade dos alunos concordaram totalmente que participaram ativamente nas tarefas do intercâmbio. Nenhum aluno discordou desta afirmação e apenas dois responderam que nem concordavam nem discordavam. Os números variam significativamente quanto à interação concreta através da plataforma de comunicação escolhida. Ante a afirmação “Li, reagi e comentei várias publicações no Padlet”, três alunos discordam, sete nem concordam nem discordam, cinco concordam e apenas três concordam totalmente. Quanto a este aspecto, os dados da plataforma revelam que a participação real dos alunos foi ainda menor que a manifestada através do questionário. É impossível aferir quantas publicações foram lidas pelos alunos, mas os comentários publicados pelos alunos portugueses foram poucos e, nalguns casos, superficiais. Existe uma discrepância entre o grau de motivação e interesse manifestado pelos alunos e a participação real nos espaços de interação do intercâmbio. Um dos alunos refere mesmo “I was motivated when I was working, although I didn’t participate that much”. Uma das possíveis explicações para esta falta de participação ou empenho tem a ver com o tipo de interação proposta, que não foi percebida por alguns alunos como interação “direta” ou “real”. A este respeito, é interessante considerar o comentário de um aluno que disse: “I thought we were going to interact directly with the American students, for example with a video in Skype or Facetime...”

Muitos alunos (catorze, dos quais dois completamente) concordam que fizeram um esforço para aprender através da interação e os outros quatro respondem que nem concordam nem discordam da afirmação. Por último, à exceção de dois alunos que nem concordaram nem discordaram, todos concordaram (sete deles totalmente) que participar no intercâmbio tinha sido uma experiência positiva e enriquecedora. Alguns explicaram porquê: “we were able to “interact” with students from another country with another culture”; “it was an interesting experience, as I could talk and receive feedback from different perspectives”; “this exchange project was very interactive”.

Companheiros de intercâmbio

À exceção de dois alunos, que nem concordaram nem discordaram, todos manifestaram que o lugar de origem dos companheiros de intercâmbio teve um impacto positivo na sua motivação e interesse a respeito do projeto (quatro concordaram totalmente com a afirmação). No entanto, um deles esclareceu: “my motivation and interest were increased because our exchange partners were foreigners, not because they were specifically American”. Ainda quanto ao lugar de origem dos colegas de intercâmbio, apenas cinco alunos (dois por total acordo) consideraram que o projeto teria sido mais interessante se os interlocutores tivessem sido de outro lugar.

Do total de alunos, dezasseis concordaram (sete deles completamente) que os companheiros de intercâmbio deram um *feedback* construtivo ao longo do projeto, e apenas um discordou desta afirmação.

Na resposta aberta, alguns alunos acrescentaram que os colegas “*were very active*”, “*kind, friendly, nice, good partners*”, “*helpful*”, “*committed*”. Um aluno destaca que os companheiros o ajudaram a desenvolver uma capacidade (“*doing reviews*”) e outro agradece especialmente o *feedback* acerca das diferentes tarefas.

A última afirmação neste bloco de perguntas era “*The way the Exchange partners have commented on our posts confirmed my expectations about American people*”. Houve um aluno a concordar totalmente com a afirmação, cinco a concordarem e um a discordar. Os restantes onze nem concordaram nem discordaram. Estes números podem ser iluminados pelos comentários de dois alunos, que refletem a opinião de mais colegas, expressada pelos próprios na sala de aula. Ambos manifestaram que foram surpreendidos pela origem supostamente mexicana dos companheiros de intercâmbio. Porém, enquanto um acrescentou “*but it doesn’t matter because they were helpful and nice with us*”, o outro expressou “*I was a little disappointed*”. Estas respostas reforçam aquilo que já se manifestara no questionário breve aplicado aos alunos portugueses antes do início do intercâmbio. A última pergunta desse questionário pedia aos alunos para escreverem cinco nomes que esperassem encontrar entre os companheiros de intercâmbio. Ora, à exceção de um aluno, que escreveu “Mohamed”, todos os outros elencaram nomes “tipicamente” Americanos (James, Kate, Michael, Steve, Kevin, Mary, etc.). É certo que entre os participantes estadunidenses do projeto havia alguns cujos nomes confirmavam as expectativas dos adolescentes portugueses (Noah, Matthew, Christopher, etc.). Contudo, a abundância de nomes latinos (Jesús, Francisco, Eduardo, etc.) surpreendeu-os e deu origem a afirmações como “*I thought they were American, so I was a little disappointed knowing they were half Mexican, half American*”. Este desencontro entre as expectativas dos alunos e a realidade do grupo estadunidense pode ter sido especialmente enriquecedor, do ponto de vista do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. É interessante notar que em nenhum momento os alunos de Miami com nomes ou apelidos de origem hispana disseram que fossem mexicanos ou de ascendência mexicana. Uma vez mais, o que funcionou foram as expectativas ou pressuposições dos alunos. As respostas dos alunos portugueses à mesma pergunta do questionário prévio revela que esperavam encontrar também estudantes do sexo feminino entre os colegas de intercâmbio. Aliás, tal como foi expressado por alguns alunos em conversa com o professor, a ideia de uma escola só de rapazes parece incompatível com as expectativas em relação à educação num país desenvolvido como os Estados Unidos e é classificada como algo “do passado”. A propósito da ausência de estudantes do sexo feminino no grupo de Miami, um aluno comenta: “*it would have been interesting if the other school had girls too, because they can give us different opinions*”. Informalmente, alguns alunos portugueses fizeram comentários que sugerem que a presença de participantes de ambos sexos também teria efeitos positivos na sua motivação.

Voltando à afirmação do questionário de avaliação do intercâmbio, “*The way the Exchange partners have commented on our posts confirmed my expectations about American people*”, apesar da maioria dos alunos terem respondido que nem concordavam nem discordavam, o contraste entre as respostas a este questionário e as expectativas dos alunos portugueses manifestadas no questionário preenchido antes do início do intercâmbio, sugerem algo diferente. Ao completar a frase “*What I like least about American people is...*”, alguns alunos tinham respondido “*their arrogance, their sense of superiority*”, “*that they only think about themselves*”, “*their egocentrism*”... No entanto, depois do intercâmbio a maioria reconheceu que os colegas estadunidenses tinham dado um *feedback* construtivo e mostrado atitudes positivas. Há que dizer também que a contradição não é tão acentuada se se tiver em conta que já no questionário prévio

vários alunos portugueses tinham identificado que consideravam que a maioria dos Americanos eram “*nice people*” e que gostavam do facto deles serem “*nice and funny*”.

De um modo global, os dados deste apartado sugerem que a escolha dos interlocutores para o projeto terá sido um acerto, ou pelo menos não terá tido um impacto negativo considerável no funcionamento do intercâmbio nem na motivação dos alunos. A diversidade do grupo de alunos de Miami, manifestada nos seus nomes, e o facto de só haver rapazes na sua escola podem ser vistos como uma riqueza adicional, pelo facto de questionarem as ideias prévias dos alunos portugueses sobre os Estados Unidos ou os estadunidenses (por exemplo, a suposição que num país cultural e socioeconomicamente desenvolvido as turmas são sempre mistas).

Tarefas

Quanto às atividades levadas a cabo durante o intercâmbio, a maioria dos alunos (quinze, dos quais três completamente) concordaram que as tarefas foram interessantes e motivadoras. Apenas três alunos nem concordaram nem discordaram. A média das respostas desce um pouco quanto se pergunta se as tarefas foram desafiantes: um aluno discorda, cinco nem concordam nem discordam, dez concordam e dois concordam completamente. As duas perguntas seguintes tratavam de averiguar até que ponto os alunos tinham sentido que as tarefas do intercâmbio favoreceram a interação entre os participantes e o desenvolvimento de consciência e diálogo intercultural. Na primeira, dois alunos concordam completamente, nove concordam, seis não concordam nem discordam e um discorda. Na segunda, dois alunos concordam completamente, dez concordam, quatro nem concordam nem discordam, mas há dois a discordar. A média de concordância volta a subir na afirmação seguinte, segundo a qual “*the tasks have helped me understand how to interpret and how to create an advertising message*”. Apenas um aluno não concorda nem discorda desta afirmação. Dos restantes, onze concordam e seis concordam completamente. Por último, quatro alunos concordam e oito concordam completamente que as tarefas os fizeram olhar para a publicidade a partir de uma perspectiva cultural. Um aluno discorda desta afirmação e cinco nem concordam nem discordam.

Olhados em conjunto, estes dados mostram que de um modo global as atividades do intercâmbio foram vistas como interessantes, motivadores e desafiantes pela maioria dos alunos. Também se pode concluir que, pelo menos do ponto de vista dos alunos, as tarefas ajudaram mais a aprender a interpretar e criar mensagens publicitárias do que a favorecer a interação entre os participantes e o desenvolvimento da consciência e do diálogo intercultural.

Uma nota também para a variedade das tarefas, valorizada por um aluno na resposta aberta sobre este aspecto: “*Tasks were very varied and that helped me creating a good perspective (...) tasks weren’t monotonous and that for me is very important*”.

Plataforma de comunicação

O seguinte bloco de perguntas estava relacionado com a plataforma de comunicação usada durante o intercâmbio, *Padlet*. Esta plataforma foi escolhida por ser simples, fácil de usar, por permitir a partilha de texto, imagens, vídeos, links, etc, e por oferecer a possibilidade de reação e interação, através de sistemas de “*like*” e de comentários. As respostas dos alunos às perguntas relacionadas com este âmbito sugerem

que a escolha terá sido um acerto. Tal como indicou um dos alunos, *"I didn't know this platform and I liked a lot to work on it, the files' share is easy and that made our work faster and easier"*.

Treze alunos, oito deles totalmente, concordaram que a plataforma *Padlet* lhes pareceu intuitiva e fácil de usar. Apenas um aluno discordou desta afirmação, e quatro nem concordaram nem discordaram. Apesar destes números, convém assinalar que na sala de aula vários alunos revelaram algumas dificuldades no acesso à plataforma, na publicação de ficheiros, na escolha do formato mais indicado para cada publicação, etc. Paralelamente, foram poucos os que exploraram as potencialidades da plataforma, além das indicações diretas do professor. Esta constatação levanta algumas dúvidas sobre a suposta literacia digital das gerações mais jovens.

A imensa maioria dos alunos concordaram que a plataforma foi uma ferramenta de comunicação eficaz para o intercâmbio: catorze concordaram, três concordaram completamente, e apenas um nem concordou nem discordou. De acordo com um dos alunos, *Padlet "favoured good effective communication"*. Quanto à interação entre os participantes, catorze alunos (dois deles completamente) concordaram que esta foi favorecida pela plataforma usada, enquanto quatro nem concordam nem discordam. Também aqui existe certo contraste entre as respostas dos alunos e aquilo que se verificou durante o intercâmbio. De modo geral, houve poucas reações e comentários às diferentes publicações, e apenas num caso houve resposta direta dos alunos portugueses ao feedback dos alunos estadunidenses. O que as respostas dos alunos portugueses ao questionário de avaliação do projeto revelam é que a escassa interação não se deve principalmente à plataforma adotada.

Por último, quando perguntados se consideravam que com outra plataforma os resultados do intercâmbio teriam sido melhores, um aluno discordou completamente, seis discordaram, oito nem concordaram nem discordaram, dois concordaram e um concordou completamente. Portanto, apenas três alunos concordaram que a adoção de outra plataforma de comunicação se teria traduzido numa melhoria dos resultados do projeto em termos de aprendizagem.

Aprendizagens

O último conjunto de perguntas do questionário, uma fechada e outra aberta, centravam-se nas aprendizagens desenvolvidas pelos alunos ao longo do intercâmbio. Primeiro, elencavam-se oito conhecimentos ou capacidades e para cada um deles os alunos deviam decidir qual tinha sido o impacto do intercâmbio, selecionando entre três opções de resposta: *"stayed the same"*, *"somewhat better"*, *"much better"*. As oito aprendizagens apresentadas nesta questão foram selecionadas por serem consistentes com os objetivos do projeto e por poderem ser consideradas como elementos da competência pragmática, em concreto da pragmática intercultural 2.0, tal como é definida neste estudo. Apresentam-se aqui ordenadas pela média de respostas dos alunos: em primeiro lugar aquela que os alunos consideram terem desenvolvido mais ao longo do projeto; em último lugar aquela que, segundo um maior número de alunos, revela um menor impacto positivo do projeto.

1. *Ability to analyse the meaning of non-verbal elements (such as images, music, colours...) in a message.*
2. *Awareness of the influence of our cultural background in the way we interpret a message.*
3. *Knowledge of linguistic and pragmatic devices used to give constructive feedback.*
4. *Awareness of the importance of non-verbal elements in communication.*
5. *Awareness of the sociocultural meanings involved in communication.*

6. *Awareness of cultural preconceptions and stereotypes.* (media igual à anterior)
7. *Awareness of the specific purposes that language serves for.*
8. *Ability to use language effectively in order to achieve a specific purpose.* (media igual à anterior)

O facto de a capacidade para analisar o significado de elementos não verbais como imagens, música e cores numa mensagem ocupar a primeira posição da lista deve-se, provavelmente, a ter sido esta a dimensão sobre a qual incidiu mais tempo de trabalho direto durante o projeto. Depois de terem analisado do ponto de vista semiótico e pragmático um vídeo publicitário em conjunto com o professor, os alunos trabalharam na análise de outro, seguindo uma série de pistas apresentadas numa ficha de trabalho. Com base nessa análise, escreveram uma recensão individual, sobre a que receberam *feedback* dos alunos estadunidenses e que reescreveram depois em grupos. Ao longo de todo este trabalho, tanto o professor como os companheiros de intercâmbio, convidaram os alunos a prestar atenção ao significado dos diferentes elementos comunicativos que compunham a mensagem publicitária.

Visto que os anúncios analisados pelos alunos tinham sido selecionados pelos colegas de Miami como sendo representativos da cultura dos Estados Unidos, o trabalho de análise conduziu a uma crescente consciência da influência do contexto e da bagagem cultural na forma como se interpreta uma mensagem. De facto, esta aprendizagem foi assinalada pelos alunos como a segunda mais desenvolvida através do projeto de intercâmbio. Várias das análises dos vídeos publicitários refletem esta sensibilidade como, por exemplo, o seguinte excerto da recensão de um dos grupos: *“we’d say this advert wouldn’t do all that well in Portugal, as the effect of the audio would be lost and due to the actors not being as influential here as they are in the USA”*. Na pergunta aberta sobre as principais aprendizagens do projeto, um aluno respondeu mesmo *“it helped me to understand all the elements used in a commercial and how they’re perceived differently depending on the culture of the person watching the ad”*.

Na terceira posição surge o conhecimento de recursos linguísticos e pragmáticos usados para dar um *feedback* construtivo. Dez alunos responderam que o intercâmbio teve algum impacto na aquisição desta aprendizagem e cinco que teve um impacto bastante positivo. Não houve ao logo do projeto uma instrução explícita neste sentido, o que significa que aquilo que os alunos dizem ter aprendido deve-se, provavelmente, à leitura dos comentários publicados pelos alunos estadunidenses. Importa sublinhar que todos os alunos de Miami que deram *feedback* sobre os trabalhos dos alunos portugueses o fizeram de uma forma construtiva, destacando as suas fortalezas e sugerindo formas concretas de melhoria, sempre de forma respeitosa. Teria sido importante testar até que ponto é que os alunos portugueses desenvolveram realmente essa capacidade.

A consciência da importância dos elementos não verbais na comunicação terá sido, segundo os alunos, a quarta aprendizagem mais desenvolvida graças ao projeto. Tal como foi indicado anteriormente, deu-se muita atenção ao papel comunicativo destes elementos ao longo das sessões da unidade, sobretudo aquando da análise semiótica, retórica e pragmática de mensagens publicitárias. Apesar de estar em estreita relação com a primeira e a segunda classificadas da lista, esta aprendizagem obteve uma média menor, o que pode sugerir que vários alunos já eram conscientes da importância dos elementos não verbais, apesar de não terem muita prática na análise do seu significado.

As duas aprendizagens que aparecem na seguinte posição da lista são a consciência dos significados socioculturais envolvidos na comunicação e a consciência dos preconceitos e estereótipos culturais. Sobre a primeira, é relevante o comentário de um aluno, que diz ter desenvolvido a *“awareness of the importance of adverts to promote the integration of a specific culture (in this case, the American culture)”*. Outros

alunos mencionam como principal aprendizagem uma maior compreensão da cultura estadunidense, com base nos seus anúncios. Estes exemplos refletem a consciência de que as mensagens publicitárias (que são unidades de comunicação) comportam significados social e culturalmente marcados. Na pergunta aberta, nenhum aluno referiu diretamente a questão dos preconceitos e estereótipos culturais. Aqui pode-se identificar uma das fragilidades do projeto. Depois de terminar as tarefas do intercâmbio, teria sido muito oportuno proporcionar aos alunos um momento de reflexão sobre a experiência e de contraste com as suas expectativas iniciais. Nessa atividade poderiam ter identificado quais eram os seus preconceitos e até que ponto é que o intercâmbio os ajudara a questioná-los. Poderiam também ter formulado hipóteses ou conclusões em termos de pragmática intercultural que pudessem levar consigo depois do projeto. Falta pensar o modo de guiar os alunos no processo de identificarem, discutirem e explicitarem as suas aprendizagens a este nível.

No fim da lista, mesmo assim com números que revelam uma taxa de desenvolvimento bastante positiva, surgem as duas aprendizagens mais genéricas: a capacidade para usar a língua de forma eficaz para alcançar um objetivo específico e a consciência dos propósitos específicos que a língua pode servir. Ambas são tão abrangentes que dificilmente se podem trabalhar de forma exaustiva. Contudo, ao analisar e criar diferentes tipos de textos (cartaz publicitário, vídeo publicitário, recensão) os alunos desenvolveram a competência pragmática de usar a língua com diferentes funções comunicativas. Quanto à consciência dos diferentes propósitos ou funções da língua, o projeto incidiu principalmente sobre a função persuasiva da linguagem da publicidade.

Além de tudo o que já foi referido, há alguns dados relevantes que se podem observar nas respostas dos alunos à pergunta aberta sobre as aprendizagens realizadas ao longo do projeto. Muitas das respostas estão relacionadas com aprendizagens técnicas, com coisas que os alunos aprenderam a fazer ou a fazer melhor. Por exemplo, *"I learned how to make an interesting and appellative slogan"*, *"I learned that an advertisement poster needs to be very direct so that people can fully understand the meaning of it"*, *"how to create and analyse adverts"*, *"better grammar and knowledge about advertising"*, *"I have improved my writing skills and overall knowledge about advertisement"*, *"work in group and see ads with different eyes"*.

Um segundo grupo de respostas pode-se classificar em conjunto como o desenvolvimento de uma maior consciência das relações entre comunicação, sociedade e cultura, sobretudo no âmbito da publicidade. Alguns exemplos são: *"expandi os meus conhecimentos acerca da publicidade e do impacto que ela tem na sociedade, bem como a influência cultural que nela existe"*; *"the interpretation of advertisement based on my cultural background and how there can be different interpretations of the same advert in different cultures"*; *"a better comprehension of the American culture based on their adverts"*; *"I also learned that to advertise the same products, companies should make different presentations and mention different things in order to seduce costumers from different countries and cultures"*.

Por último, pode-se distinguir um terceiro grupo de respostas que reúne aprendizagens relacionadas com as atitudes e com a própria forma de aprender. Um aluno referiu como aprendizagem a descoberta da importância do trabalho em grupo; outro que percebeu o intercâmbio como forma de abrir os seus horizontes em quanto às diferenças culturais; e outro que responde *"from this task I take away that we should work hard for all the tasks we do"*.

ANEXO 78 – ES_Proposta de projeto de intercâmbio

Esta proposta enviou-se ao colégio colaborador (Colegio Marista San José de León) depois de se terem estabelecido os primeiros contactos. Explica a natureza do projeto e as respetivas bases.

Proyecto de intercambio intercultural en línea

Propuesta para un intercambio en línea entre alumnos de 7º curso de una escuela Marista en Portugal y alumnos de 1ºESO de una escuela Marista en España. Primero, los alumnos son invitados a conocerse, compartiendo cómo es un día en su vida. Después, colaboran en un estudio comparativo de algunos aspectos culturales de su cotidiano (comidas, horario escolar, actividades extraescolares, etc.). Finalmente, llevan a cabo una investigación sobre el significado de los *emojis* desde el punto de vista de la pragmática intercultural. A través de este proceso, los alumnos tendrán la oportunidad de desarrollar su competencia comunicativa intercultural.

Marco teórico

El intercambio intercultural en línea (online intercultural exchange) se puede definir como “la actividad de implicar a los aprendientes de lenguas en tareas de interacción y en proyectos colaborativos con compañeros de otras culturas a través del uso de herramientas de comunicación en línea” (O’Dowd, 2007, p. 4). Esta definición incluye las principales dimensiones del concepto, que es muy cercano a los de telecolaboración y de enseñanza intercultural de lenguas extranjeras a través de internet.

La palabra **intercambio** subraya la importancia de la interacción y de la participación de los aprendientes. Esta concepción de la enseñanza de las lenguas encuentra sus raíces en el constructivismo social de Vygotsky y en la creencia de que “el conocimiento no se transfiere del profesor hacia el alumno, sino más bien se construye a través de la interacción y del intercambio” (O’Dowd, 2007, p. 30). De acuerdo con esta perspectiva, la enseñanza de lenguas tiene que centrarse en el alumno y se debe dar todo el protagonismo posible a la interacción con hablantes de la lengua meta. En el proceso de aprender una lengua extranjera de forma contextualizada, la expresión de la propia identidad y el desarrollo de relaciones interpersonales a través de la L2 son también elementos fundamentales.

La etiqueta **intercultural** revela otro elemento fundamental de este tipo de actividades, y su significado va más allá del simple contacto o colaboración con alumnos de otras culturas. Esta perspectiva se caracteriza por el intento de desarrollar la competencia comunicativa intercultural de los alumnos, competencia propuesta y definida por Michael Byram (1997). Podríamos resumir las capacidades y las actitudes que la componen del siguiente modo: conocerse a uno mismo y al otro, saber cómo relacionar e interpretar significados, desarrollar el sentido crítico, saber cómo encontrar información cultural y saber relativizarse a uno mismo valorando las actitudes y las creencias de los demás.

Por último, **en línea** (online) refleja la importancia del internet para este tipo de actividades. El advenimiento del internet ha cambiado significativamente los procesos de aprendizaje y enseñanza de las lenguas. Además de ofrecer a alumnos y profesores una cantidad inestimable de recursos pedagógicos y de herramientas de comunicación, la red proporciona la oportunidad de entrar en contacto con materiales auténticos y con hablantes de la lengua meta de una forma mucho más fácil y más rápida que en el pasado.

Todos estos factores hacen de los intercambios interculturales en línea un área de mucho interés dentro del campo de investigación de la adquisición de lenguas extranjeras y una alternativa muy atractiva para los profesores que buscan que sus alumnos desarrollen no solo sus habilidades comunicativas en la lengua meta, pero también su sensibilidad intercultural y su autonomía.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

O’Dowd, R. (2007). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.

¿Por qué es relevante?

Para los alumnos portugueses, el intercambio tendrá lugar en el ámbito de la asignatura de español como lengua extranjera. Las ventajas para ellos son evidentes, ya que tendrán la oportunidad de interactuar en su lengua meta con alumnos cuya lengua materna es el español. Sin embargo, esta es solo una de las muchas razones por las que este intercambio puede ser ventajoso tanto para alumnos como para profesores. ¿Qué más hace del intercambio intercultural en línea una opción atractiva?

- Se basa en principios constructivistas, según los cuales son los alumnos quienes forman su propia comprensión de los temas, a través de procesos de negociación de significado;
- Constituye una oportunidad privilegiada para analizar críticamente prácticas, creencias y actitudes culturales y para cuestionar ideas falsas sobre otras culturas;
- Puede ayudar a los alumnos a cuestionar sus propias creencias y costumbres, desarrollar su sentido de identidad y ampliar sus perspectivas;
- Colaborar con compañeros de una cultura distinta puede ser gratificante y enriquecedor tanto intelectual como emocionalmente, y ser la base de amistades duraderas;
- La metodología basada en la comunicación y en el uso de herramientas digitales pueden favorecer la motivación de los alumnos.

Para los compañeros españoles, el proyecto puede tener lugar, por ejemplo, en el contexto de la clase de lengua. En ese caso, además de las ventajas mencionadas arriba, se podría subrayar el potencial del intercambio para potenciar la consciencia metalingüística, el trabajo con diferentes tipos de texto y el desarrollo de competencias pragmáticas.

Tema y actividades

Para los alumnos portugueses, el intercambio tiene lugar en la asignatura de español como lengua extranjera. Los alumnos de 7º curso (corresponde a 1ºESO), han empezado este curso a estudiar español. El programa del segundo trimestre del curso está organizado en torno a la familia, la casa y las rutinas. El intercambio se inserta en la última unidad didáctica del trimestre, centrada en las rutinas. En esta unidad, se busca que los alumnos desarrollen las destrezas que les permitan: hablar de las acciones cotidianas, indicar la hora exacta y aproximada, expresar frecuencia (a través de marcadores temporales) y ordenar la información (a través de algunos marcadores del discurso). A nivel gramatical, el foco está en el presente de indicativo, en los verbos irregulares y en los reflexivos.

Por otro lado, mi interés de investigación como alumno en prácticas se centra principalmente en el desarrollo de las competencias pragmáticas de los alumnos. En concreto, me pregunto cómo enseñar-aprender pragmática en contextos digitales interculturales y cómo, a través del análisis pragmático de diferentes formas discursivas, los alumnos pueden desarrollar su competencia comunicativa intercultural.

Dentro de este marco, este intercambio busca dar atención a los elementos extralingüísticos de la comunicación a través de las aplicaciones de mensajería instantánea. En concreto, a los llamados *emojis* o emoticonos gráficos. Algunas de las preguntas en la base de este estudio se podrían formular del siguiente modo: ¿Qué “queremos decir” cuándo usamos un *emoji* en una conversación chat? ¿Los significados atribuidos a cada *emoji* son iguales entre los adolescentes portugueses y los españoles? ¿Hay diferencias significativas en el uso de *emojis* entre los adolescentes portugueses y los españoles?

Actividades propuestas

Las actividades que se proponen a continuación, están planteadas desde los intereses de los alumnos y profesores portugueses, pero teniendo en cuenta varios elementos que podrían beneficiar también a los compañeros españoles. De todos modos, hay margen para hacer las adaptaciones que se juzguen oportunas, de acuerdo con las necesidades y preferencias de ambas partes.

7. Cada alumno español escribe y publica un texto en el que se presenta y cuenta un día de su vida. Estos textos sirven como base para trabajo lingüístico de los alumnos portugueses, que deben comentar las

publicaciones y hacer algunas preguntas. También los alumnos portugueses, de un modo más sencillo, escriben y comparten un texto con su presentación y sus rutinas.

8. Se plantea un trabajo de investigación en que los alumnos se centran en un aspecto cultural concreto y hacen un análisis comparativo entre los dos países. Los alumnos trabajan en grupos, y cada grupo tiene un grupo asociado en el otro país. Los profesores dan a cada grupo un tema relacionado con las rutinas de los adolescentes (ej. las comidas, asignaturas, organización del horario escolar, actividades extraescolares, sistema de notas, vacaciones y festivos...). Como base para su investigación, los alumnos toman los textos producidos en el paso anterior y además preparan un conjunto de preguntas que después hacen a sus compañeros de intercambio. Los resultados de esta investigación se comparten en un mural digital.
9. Investigación sobre “la pragmática de los *emojis*”:
 - a. Cada grupo recibe un conjunto de *emojis* y debe responder sobre cada uno de ellos algunas preguntas. Además, escriben para cada uno de ellos una o más frases que describan las circunstancias en que se usa (ej. “cuando quiero mostrar que algo me genera algunas dudas”, “cuando llegas y casa y te das cuenta que...”). Es bueno que se intente incluir en estas frases situaciones concretas del cotidiano.
 - b. Por intermedio de los profesores, cada grupo hace llegar sus frases a los compañeros de intercambio, que deben intentar hacerlas corresponder a los respectivos *emojis*. Después, contrastan sus apuestas con las respuestas reales de los compañeros y también con sus respuestas iniciales. De ese estudio comparativo, llegan a conclusiones a través de algunas preguntas facilitadas por el profesor. Si lo ven necesario, pueden hacer preguntas o pedir aclaraciones a sus compañeros de intercambio.
 - c. **Opcional:** Si se considera oportuno, se puede añadir una última etapa, por ejemplo, en articulación con la asignatura de expresión artística. Los alumnos portugueses identificarían situaciones del cotidiano o ámbitos de expresión emocional para los que aún no hay *emojis*, y los alumnos españoles dibujarían uno para esos casos.

Durante el proceso, hay varias actividades que los alumnos pueden llevar a cabo de forma autónoma, incluso fuera de clase, siempre que haya un seguimiento del cumplimiento de las mismas. Así, el conjunto de las actividades del intercambio no supone mucho tiempo efectivo de clase. En el caso de la clase en Portugal, se dedicarán directamente al proyecto un máximo de cinco clases de 45 minutos.

Herramientas de comunicación

Aunque se puedan considerar otras posibilidades, mi sugerencia es que este intercambio ocurra con el soporte de **Padlet**, la herramienta que permite crear un muro digital donde los alumnos pueden colaborar, compartir enlaces, imágenes y documentos, además de reaccionar y comentar las publicaciones de sus compañeros. Es una herramienta muy sencilla, que tiene entre sus muchas ventajas el hecho de permitir a los profesores acompañar el desarrollo de las tareas de los alumnos.

Dejo a continuación el enlace a un ejemplo del posible aspecto del muro de este intercambio. De la página base del intercambio, donde se pueden ir publicando anuncios e instrucciones, se puede seguir, a través de enlaces, a las páginas específicas de cada tarea.

https://padlet.com/fabioliveira_fms/murointercambio

Paso a paso

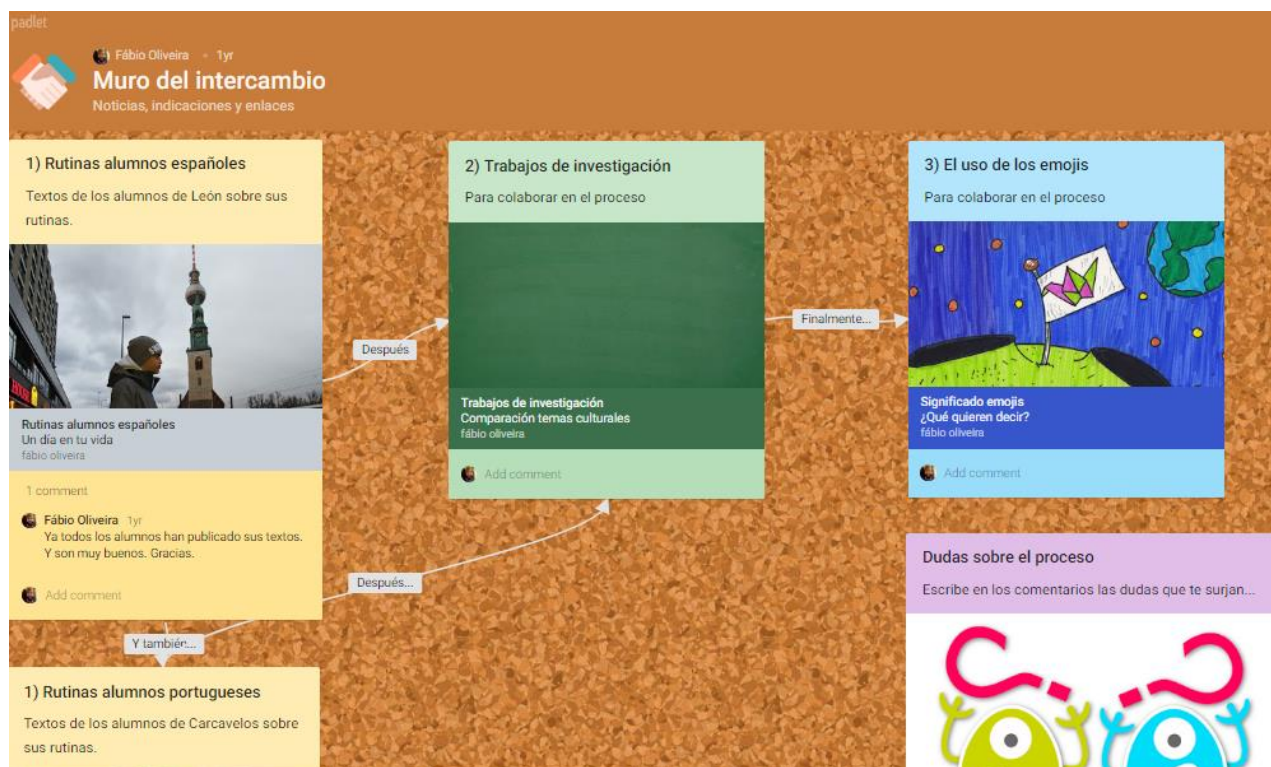
En cuanto al calendario del intercambio, sigue una sugerencia aproximada de cómo se organizaría. Hay margen para algunos cambios, pero con bastantes limitaciones, ya que, como profesor en prácticas, no tengo mucha flexibilidad respecto de las fechas.

Tareas	Fecha de referencia (como fecha tope)
Profesores se ponen de acuerdo sobre estructura del intercambio, fechas, número de alumnos y de grupos, etc.	17-02
Los profesores presentan el intercambio a sus alumnos.	20-02
Los alumnos españoles publican sus textos (“un día en mi vida”).	21-02
Los alumnos portugueses publican sus textos.	22-02
Hasta este día, los alumnos dan feedback y hacen preguntas a sus compañeros de intercambio.	28-02
Ambos grupos de alumnos realizan sesión sobre significado de los <i>emojis</i> y de preparación de preguntas para investigación cultural.	1-03
Hasta este día, los alumnos contestan a las preguntas de sus compañeros sobre el tema cultural, sea a través de la plataforma del intercambio sea a través de otra forma que elijan (ej. Skype, chat...).	6-03
En cada centro, los alumnos preparan alguna forma de compartir los resultados de su investigación con la comunidad escolar, y comparten lo que hagan con los compañeros de intercambio.	15-03

Hacia una red Marista de intercambios en línea

A pesar de ser una experiencia breve y sencilla, este intercambio quiere contribuir para una reflexión sobre la posibilidad de crear una red internacional de escuelas Maristas que colaboren a través de intercambios interculturales en línea. Dicha red aprovecharía y dinamizaría nuestro sentido de identidad compartida y al mismo tiempo ayudaría a promover la innovación pedagógica y la comunicación intercultural. Habría espacio para todas las asignaturas, desde una perspectiva interdisciplinar, y los alumnos tendrían la oportunidad de asumir el protagonismo colaborando en proyectos globales en torno a temas como los derechos de los niños, la ecología, la espiritualidad y la solidaridad.

ANEXO 79 – ES_Muro digital do intercâmbio



O conteúdo do muro digital do intercâmbio continua acessível em:

https://padlet.com/fabioliveira_fms/murointercambio

A partir desta página principal, pode-se aceder aos muros específicos de cada atividade do intercâmbio:

- Textos sobre rotina dos alunos portugueses: https://padlet.com/fabioliveira_fms/rutinasPT
- Textos sobre rotina dos alunos espanhóis: https://padlet.com/fabioliveira_fms/rutinasES
- Investigação sobre temas culturais: https://padlet.com/fabioliveira_fms/investigacion
- Comparação do significado dos *emojis*: https://padlet.com/fabioliveira_fms/emojis

ANEXO 80 – ES_Perguntas dos alunos protugueses e respostas dos colegas espanhóis

GRUPO 1 – COLEGIO

1. ¿Hay biblioteca? ¿Cómo es?
 2. ¿Vuestro colegio es limpio?
 3. ¿Vuestro colegio es grande?
 4. ¿Qué os gusta más en vuestro colegio?
 5. ¿Qué cosas hay que mejorar en vuestro colegio?
-
1. Sí, es bastante grande con muchas mesas y muchas sillas.
 2. Si, gracias a la señora de la limpieza.
 3. Yo creo que sí.
 4. El patio.
 5. Los baños y la clase de plástica.

GRUPO 2 – HORARIO

1. ¿Cuál es el día que más os gusta?
 2. ¿Cuántas veces tienen educación física?
 3. Vuestras clases empiezan a la misma hora que en otros institutos?
 4. ¿Os gusta vuestro horario?
 5. ¿Cuántas veces por semana tenéis Lengua Castellana?
-
1. Los viernes son nuestros días preferidos.
 2. Tenemos Educación Física dos veces a la semana.
 3. No, empezamos a las 8h y terminamos a las 14h y 10min.
 4. Si, ya que así tenemos la tarde libre.
 5. Tenemos 4 veces por semana, excepto el jueves.

GRUPO 3 – ASIGNATURAS

NÃO APRESENTOU

GRUPO 4 – CURSOS

1. ¿Cómo están organizados los ciclos de enseñanza obligatoria?
 2. ¿Cuántos alumnos tienen vuestros grupos?
 3. ¿Estáis sentados en parejas?
 4. ¿Se puede elegir entre unas asignaturas y otras?
 5. ¿Qué áreas diferentes hay en los cursos de los mayores?
-
1. Infantil va de los 3 a los 5/6 años. Después hay 6 años de primaria, 4 de secundaria y 2 de bachillerato. La enseñanza obligatoria dura 12 años.
 2. Cada clase tiene entre 25 y 30 alumnos
 3. Sí, estamos sentados en parejas.
 4. En 4º ESO ya se deciden algunas asignaturas preparando el paso a las diferentes áreas de bachillerato.
 5. Ciencias, Humanidades y en algunos sitios Artes.

GRUPO 5 – EVALUACIÓN

1. ¿Cuántos exámenes tenéis por asignatura?
 2. ¿Cuáles son los resultados posibles de sacar en un examen?
 3. ¿Qué lengua extranjera tienen además de Inglés?
 4. ¿Cuánto es el máximo que puedes sacar al final del trimestre en cada asignatura?
 5. ¿Tenéis exámenes de tipo test?
-
1. Generalmente en cada trimestre hacemos dos pruebas en cada asignatura: la primera evaluación y la segunda evaluación.
 2. Suspenso, Aprobado, Notable y Sobresaliente.
 3. Francés.
 4. Las notas van de 1 a 10. Con 5 apruebas; el 10 es la mejor nota.
 5. De vez en cuando puede haber alguno, pero no siempre.






GRUPO 6 - EXTRAESCOLARES

1. ¿Cuál es la extraescolar más popular en León?
 2. ¿Cuál es la extraescolar más rara en León?
 3. ¿Cuál es el club deportivo más conocido en León?
 4. ¿Cuántas extraescolares hay en el colegio?
 5. ¿Se practica natación en León?
-
1. Hay varias, pero nuestro cole es famoso por el balonmano.
 2. Hay dos actividades muy típicas de León pero que no practica mucha gente: lucha leonesa y bolos leoneses.
 3. El Ademar, que fue fundado en nuestro cole es un club de balonmano muy conocido.
 4. De deportes hay baloncesto, balonmano, fútbol sala, judo... también hay ajedrez y actividades extraescolares de robótica y de videojuegos.
 5. Se puede practicar, pero no en el colegio, porque no tenemos piscina.






GRUPO 7 - COMIDAS

1. ¿Cuál es la comida más típica de León?
 2. ¿Cuál es el postre más conocido en León?
 3. ¿Cuál es la bebida más refrescante?
 4. ¿Cuál es el restaurante más conocido?
 5. ¿En León se come más carne o pescado?
-
1. La cecina
 2. Hojaldres
 3. El agua, butano
 4. **cocinnandos** y tiene una estrella Michelin
 5. Carne






ANEXO 81 - ES_Resultados do processo de análise do significado dos emojis

GRUPO 1				
Emoji	Descripción	Acierto	¿Uso idéntico?	Otros ejemplos
	Cuando te gusta alguien o algo. Ejemplo: cuando te mandan una foto que te gusta, cuando te dicen algo bonito	✓	Sí	Cuando nos gustan alguien o alguna cosa.
	Cuando estas feliz. Ejemplo: cuando tienes un día bueno, cuando te preguntan qué tal	✓	Sí	Cuando alguien te elogia. Cuando tienes un día bueno.
	Cuando tienes vergüenza. Ejemplo: cuando hablas de ti, cuando dicen algo que te da vergüenza	✓	Sí	Cuando queremos abrazar. Vergüenza.
	Es un beso. Ejemplo: cuando le das un beso a la persona que quieres, cuando besas a la persona que quieres	✓	Sí	Un beso.
	Cuando pasas de todo. Ejemplo: cuando no te interesa algo, cuando se sientes halagado	✓	No	Cuando te sientes halagado.






GRUPO 2

Emoji	Descripción	Acierto	¿Uso idéntico?	Otros ejemplos
	Este emoji se usa cuando quieres que la otra persona sepa que estas enfadado/a. Ejemplos: Cuando te dejan en leído , Cuando te traicionan a tus espaldas...etc.	✓	Sí	Me hago daño. Está lloviendo.
	-Este emoji quiere decir que te estresas y te cabreas en el momento . Ejemplos: Cuando te insultan y Cuando te enfadas por tonterías.	✓	Sí	Furioso. Dicen algo que no me gusta.
	Este emoji quiere decir desinterés. Se usa Cuando quieres que la persona se dé cuenta de que te da igual lo que dice. Ejemplos: Cuando te cuentan un sermón y Cuando te dicen excusas.	✓	Sí	Estoy aburrido. Soy ignorado.
	Este emoji quieres decir que te dicen algo muy fuerte. Uso este emoji para expresar sorpresa. Se usa cuando quieres que el otro sepa que te ha sorprendido. Ejemplos: Cuando te dicen algo y que no esperabas y cuando te asustan.	✓	Sí	Me sorprenden. Cuando vemos un/a chico/a muy guapo/a
	Uso este emoji para expresar que algo me da asco o que tengo mucho miedo. Se usa cuando quieres que el otro te ayude en algo que te da asco o mucho miedo. Ejemplos: Cuando te cuentan algo desagradable o cuando tienes miedo por algo que te ha pasado o que crees que te va a pasar.	✓	Sí	Tengo frío. Me da vergüenza.






GRUPO 3

Emoji	Descripción	Acerto	¿Uso idéntico?	Otros ejemplos
	Se usa cuando expresas una broma, Ejemplo: “es broma jaja, ¿te lo has creído?”	✓	No	Cuando me siento alegre Diversión.
	La usamos cuando estamos ligando con alguien o cuando tenemos chulería. Ejemplo: “¿Te vienes al parque?”	✓	No	Cuando estamos con alguien que nos gusta
	La usamos cuando estamos comiendo o viendo comida que nos gusta. Creemos que es un sentimiento de tener hambre. Ejemplo: mm que hambre me da ver eso.	✓	No	Cuando tengo hambre. Diversión.
	La usamos cuando quieres ser chulo o cuando estas disfrutando un momento.	✓	Sí	Cuando me siento relajado y alegre.
	La usamos cuando gastamos una broma o cuando algo no nos gusta. Ejemplo: las espinacas sabían mal.	✓	no	Cuando las cosas salen mal.






GRUPO 4

Emoji	Descripción	Acierto	¿Uso idéntico?	Otros ejemplos
	Cuando expresas tristeza Ejemplos: +Cuando sacas una mala nota en lengua +Cuando te castigan sin recreo.	X	Sí	Cuando estoy muy triste. Cuando rompes con tu novia.
	Expresar la vergüenza ajena. Ejemplos: +Cuando tu amigo hace el ridículo en público. +Cuando te chocas contra una farola en un sitio con mucha gente.	✓	Sí	Cuando se ríen de ti. Cuando hablan mal de ti.
	Se usa cuando quieres expresar dolor emocionalmente. Ejemplos: Cuando alguien te insulta. +Cuando rompes con tu novia.	X	Sí	Cuando un amigo te deja. Cuando un familiar muere.
	Expresa mucha tristeza o desánimo, en plan estar medio deprimido con algo. Ejemplos: +Cuando sigues triste por algo que te ha pasado +Cuando te dan una noticia muy triste, como que ha muerto alguien	X	No	Cuando sacas una mala nota. Cuando pierdes en algo.
	Para decir que estás cansado con algo y ya no lo puedes aguantar más Ejemplos: “De verdad, ya no puedo seguir estudiando...” + No hay manera de que acaba el día /la semana /el curso...	✓	sí	Cuando estás aburrido. Cuando estás cansado.





GRUPO 5

Emoji	Descripción	Acierto	¿ Uso idéntico?	Otros ejemplos
	<p>Uso este emoji cuando he hecho algo bueno.</p> <p>Ejemplos: Cuando escribo un mensaje a mi madre diciéndole que he ordenado mi habitación. Cuando me piden una foto de los deberes y se lo mando.</p>	✓	No	Cuando me dicen algo que me gusta mucho
	<p>Uso este emoji para cuando alguien me dice algo que creo q es una mentira.</p> <p>Ejemplos: Cuando pido algo por el grupo de clase y lo lee mucha gente pero no responden.</p> <p>Cuando alguien me dice que no puede quedar y luego sales a la calle y le ves con otras personas.</p>	✓	No	Cuando me dicen algo que no me gusta
	<p>Se usa cuando te mandan algo muy chulo.</p> <p>Ejemplos: Cuando me mandan un video que es muy chulo.</p> <p>Le mando este emoji a una persona cuando tengo ganas de verle.</p>	✓	No	<p>Cuando quiero decir “adiós”</p> <p>Cuando quiero decir “un beso”</p>
	<p>Uso este emoji para expresar que no tengo palabras.</p> <p>Ejemplos: Cuando me dicen algo muy impactante. Cuando me dicen que diga mi opinión y no sé qué decir.</p>	✓	No	<p>Cuando no sé qué decir.</p> <p>Cuando lo quiero mucho.</p>
	<p>Este emoji quiere decir que estás pensando.</p> <p>Ejemplos: Cuando me preguntan algo y estás pensando.</p> <p>Cuando me piden ideas para un trabajo y me quedo pensándolas.</p>	✓	Sí	<p>Cuando me dicen algo que me hace pensar.</p> <p>Cuando no entiendo algo.</p>

GRUPO 6

Emoji	Descripción	Acierto	¿Uso idéntico?	Otros ejemplos
	Es una sonrisa irónica. Se usa en una situación incómoda o cuando no sabes qué decir en una conversación.	✓	Sí	Cuando no nos apetece hablar con alguien. Cuando es una situación incómoda.
	Que estás contento o feliz. Se usa para saludar a alguien o para indicar que algo te parece bien.	✓	No, lo usamos cuando queremos una sonrisa irónica	Cuando no quieres hacer algo. Cuando algo no tiene gracia, pero te tienes que reír.
	Que casi ocurre algo malo pero te has salvado. Se usa cuando has escrito mal una palabra y te corrigen o cuando te has librado de algo ``por poco``.	✓	Sí	Cuando estás en una situación incómoda. Cuando haces algo que piensas que nadie notó pero todos se dieron cuenta.
	Que estás de acuerdo en algo. Se usa para ser agradable con alguien o en una situación de humor.	✓	No, lo usamos cuando queremos guiñar el ojo a alguien	Cuando quieres a alguien. Cuando algo es gracioso.
	Una carcajada. Se usa cuando algo da risa o lloras de alegría.	✓	Sí	Cuando algo tiene gracia. Cuando dices una gracia, pero solo te ríes tú mismo.

GRUPO 7

Emoji	Descripción	Acierto	¿Uso idéntico?	Otros ejemplos
	Como no sabes muy bien cómo reaccionar a algo negativo. Ya no sabes qué hacer ni qué decir... No te gusta, pero tampoco te afecta emocionalmente. Ejemplo: cuando te enteras que algo malo ha pasado otra vez, o que una persona o vuelto a cometer el mismo error.	✓	No	Cuando no te interesa lo que estás escuchando. Cuando no te gusta una persona.
	Cuando quieres decir que algo te sorprende, pero a la vez te avergüenza. Como cuando algo no podía pasar y ha pasado. Ejemplo: cuando te enteras que tu amiga le ha enseñado tu mensaje al chico que te gusta; cuando te cuentan algo sorprendente sobre alguien cercano a ti.	X	No	Cuando tienes miedo. Cuando te quieren pero tú no lo quieres.
	Cuando algo te da risa, pero en plan reírte de alguien o algo que ha pasado, como vacilando... Ejemplo: cuando hablas de algo gracioso que le ha pasado a alguien	✓	Sí	Cuando intentas controlar tu risa. Cuanto te quieres reír pero no puedes.
	Cuando algo te choca mucho y no te lo puedes creer. Ejemplo: cuando te enteras de una noticia que te deja muerta, cuando te cuentan de la nueva pareja de alguien y te choca mucho	X	No	Cuando algo te espanta. Cuando algo improbable ocurre.

ANEXO 82 – ES_Mensagens de gratidão no final do intercâmbio

Gracias por...

- participar en el intercambio
- ayudarnos cuando necesitamos
- vuestra atención y por participar en esta actividad
- el intercambio y que tengan un buen resto de año
- vuestra atención y espero que tengan un resto de buen año
- haber participado de forma activa en el intercambio
- poder conocer mejor la cultura española y poder hablar por primera vez con españoles
- hablar con nosotros
- vuestra atención
- vuestra atención
- vuestra atención
- vuestra participación en el intercambio
- vuestra atención y explicación
- porque me proporcionaron una clase frente al ordenador
- esta experiencia única e increíble
- haber hablado con nosotros virtualmente; fue una experiencia muy divertida
- tener clases con otros alumnos
- vuestro interés en saber más sobre nuestras rutinas
- tener clases diferentes y más divertidas con vosotros
- vuestra simpatía y atención
- vuestra simpatía

Con vosotros he aprendido...

- muchas cosas que no sabía sobre vuestra cultura y España
- nuevas palabras
- vuestra manera de pensar y vuestras rutinas diarias
- vuestra cultura y vuestras costumbres
- que vosotros tenéis unas costumbres diferentes de nosotros
- portugueses y españoles son diferentes
- que nuestro horario es muy diferente del vuestro
- que vuestro horario es mucho mejor
- más sobre vuestra cultura
- más sobre los españoles
- vuestras culturas y comidas típicas
- vuestra rutina
- más sobre los estudiantes españoles
- que me quiero mudar para España
- que os gusta comer muy tarde. ¿cómo aguantáis?
- que os gusta dormir mucho
- mejor el vocabulario en español
- mejor la cultura española
- que en España los horarios son diferentes
- a hablar mejor en español
- vuestra rutina
- que vuestras rutinas son diferentes

Outros Anexos

ANEXO 83 – Modelo de observação focada de aula: sequência de atividades

Clase 8° A | Profesor Rita Ramos

Día 14/11/2017 | Hora 8:25-9:55

Actividad 1 <hr/> <hr/>	Tipo de actividad					
	Tiempo utilizado en la actividad					
	Propósito de la actividad					
		Muy bajo	Bajo	Aceptable	Alto	Muy alto
Grado de participación/motivación de los alumnos en su realización						
Grado de cumplimiento de los objetivos señalados para la actividad						
Grado de contextualización de la actividad (¿y esto, a qué viene?)						
Grado de autenticidad de la actividad (¿se haría en la vida real?)						
¿Qué se podría cambiar, suprimir mejorar, añadir...?						

Actividad 2 <hr/> <hr/>	Tipo de actividad					
	Tiempo utilizado en la actividad					
	Propósito de la actividad					
		Muy bajo	Bajo	Aceptable	Alto	Muy alto
Grado de participación/motivación de los alumnos en su realización						
Grado de cumplimiento de los objetivos señalados para la actividad						
Grado de contextualización de la actividad (¿y esto, a qué viene?)						
Grado de autenticidad de la actividad (¿se haría en la vida real?)						
¿Qué se podría cambiar, suprimir mejorar, añadir...?						

ANEXO 84 – Exemplo de registo de observação de aula (*Field Notes*)

07/11/2017

Field notes

Hora	Ação	Reação
12:02	Professora manda alunos sentarem. Pergunta como foi o fim-de-semana	Alguns alunos continuam em conversas paralelas
12:04	Professora pede calma e avisa que vão começar por escrever o sumário. Professora continua a preparar o computador, ligar projetor...	Continua uma certa agitação e conversa
12:08	Professora pede silêncio e pergunta se alguém quer voluntariamente sair da sala para se acalmar. Professora escreve o sumário no computador e projeta.	O ruído diminui e a maioria dos alunos copia o sumário. Números 11 e 14 conversam e não copiam.
12:11	Começa a introduzir o tema dos animais em perigo... pergunta pelos animais que cada aluno procurou em casa tal como indicado na última aula.	Vários alunos querem participar e fazem-no de forma organizada.
12:15	Começa leitura da página 30 do livro. Professora escolhe alguns alunos (voluntários) para ler	Clima de silêncio. Alguns alunos (3-4) vão levantando o dedo para serem os próximos a ler.
12:17	Perguntas sobre o texto; professora vai formulando as perguntas e indicando quem responde.	Alunos mais dispersos, algumas conversas. Vários levantam o dedo para participar.
12:18	Indicações sobre projeção de vídeo.	
12:21	Começa a projeção do vídeo. - Professora vê o vídeo sentada no seu lugar e toma notas.	Alunos vêem vídeo em completo silêncio. A maioria dos alunos presta atenção, alguns tomam notas.
12:27	Acaba o vídeo. Professora pede que alunos partilhem informações que considerem relevantes.	Vários alunos levantam o dedo e participam, principalmente os que tomaram notas.
12:33	Professora distribui papéis... pede silêncio... e introduz trabalho a pares.	Volta a agitação e algum ruído...
12:35	Começa o trabalho a pares. Professora circula pela sala	Muitos alunos comunicam em português, o que é contrário às indicações.
12:39	Professora explica que vão ver o vídeo outra vez e indica que se devem centrar no animal que lhes calhou. Cada par deve dividir as perguntas pelos dois membros, de modo a que cada um se foque mais numa parte em concreto.	
12:42	Video começa.	Pares falam entre si... estão menos atentos que na primeira vez, excepto quando aparece o seu próprio animal.
12:45	Toca e a professora interrompe imediatamente o vídeo.	

ANEXO 85 – Exemplo de registo de observação de aula (chamada de atenção e participação)

Planta da sala de aula, com registo do número de vezes em que a professora se dirige a cada aluno, seja para chamar à atenção, seja para dar a palavra.

8º B | 7/12/2017

Aluno 13 N	Aluno 8 NNN	Aluno 12 N	Aluno 10 NN	Aluno 22 NA	Aluno 27 NNE	A para participar s/nome A para chamar atenção s/nome N para participar c/nome N para chamar atenção c/nome E expulsão *uns minutos
Aluno 24 N	Aluna 23	Aluno 7 NNN	Aluno 6 N	Aluna 25 NN	Aluno 21 NNNA	G chamada atenção geral
Aluna 19 NNN	Aluna 17 N	Aluna 18	Aluna 14	Aluna 16 N	Aluno 1 N	
Aluna 20	Aluna 5 N	Aluna 15	Aluna 2	Aluna 3 N	Aluno 26	
Aluna 9	Aluno 28	G		Aluno 11 ANNNN	Aluna 4 N	

ANEXO 86 – Reflexão sobre observações de aulas de Espanhol

Os seguintes dados e reflexões resultam da observação das aulas de Espanhol administradas pela professora Rita Ramos nas turmas 7°C e 8ºA entre o dia 25 de outubro de 2017 e a presente data.

Funcionamento global das aulas

- De um modo geral, logo após o toque para o início das aulas, a professora apresenta-se junto à sala, onde a maioria dos alunos já se encontram concentrados. É a professora que abre a porta, e, depois de entrarem, os alunos permanecem de pé junto às suas mesas até que recebem autorização para se sentarem.
- Quando a aula tem lugar no início da jornada, a primeira atividade é o “Bom Dia”, um momento de reflexão centrado num pensamento de alguma personalidade, que aparece na agenda dos alunos. Há um aluno que lê a frase e a professora orienta a reflexão (em espanhol), levantando algumas questões, pedindo exemplos e ajudando os alunos a captarem que atitude é que esse pensamento os anima a viver.
- Quando a aula ocorre noutro momento do dia, começa logo com o registo do sumário por parte dos alunos. A professora dita-o, e em cada aula há um aluno que escreve o sumário no quadro, em espanhol, enquanto os outros o copiam no caderno.
- O resto da dinâmica das aulas é mais variável, dependendo dos conteúdos abordados e das tarefas que se estiverem a realizar. Todas as sessões observadas tiveram lugar no interior da sala de aula, mas a estrutura das aulas e os padrões de interação foram variando muito.

Metodologia

- Em praticamente todas as aulas, os alunos têm várias oportunidades para participar oralmente, seja respondendo às perguntas, seja partilhando impressões ou experiências. A professora revela um cuidado consciente para dar a palavra ao maior número possível de alunos, o que naturalmente não impede que haja alguns mais interventivos que outros.
- Em todas as aulas a professora dá indicações claras sobre aquilo que os alunos devem registar no seu caderno (esquemas, normas gramaticais, exemplos, vocabulário, etc.). É frequente escutar expressões como “*apuntad*” ou “*esto es importante*”. Neste sentido, costuma-se dar maior importância a alguns itens particularmente relevantes. Em concreto, sempre que surge um “falso amigo”, a professora sinaliza-o, indicando aos alunos que o devem acrescentar à sua lista.
- Para abordar conteúdos de índole gramatical, a professora parte do texto ou do tema que se estiver a abordar com os alunos e destaca uma série de exemplos onde aparece a estrutura gramatical que se deseja estudar. A partir daí propõe exercícios ou perguntas que permitam aos alunos serem eles a induzir a norma. Só depois sistematiza as

conclusões dos alunos e faz os esclarecimentos necessários. Ao longo do processo, ou no final do mesmo, os alunos recebem indicações para escreverem no caderno a norma e alguns exemplos.

- Quanto à correção de erros, a professora não costuma interromper leituras ou apresentações para o fazer, mas, sempre que o erro o justifica, assinala-o no final para os alunos tomarem consciência dele e evitarem repeti-lo. Também nestes casos, quando se considera que o erro pode ser recorrente ou resultar da interferência do português, é comum que a professora mande os alunos tomarem uma nota no caderno.

Tarefas de ensino-aprendizagem

- É frequente as atividades estarem orientadas a uma tarefa comunicativa final e servirem como preparação para ela. Assim, os conteúdos lexicais e gramaticais tendem a aparecer dentro de um contexto significativo, e os próprios alunos podem percebê-los como passos preparatórios para conseguir um objetivo.
- Um exemplo particularmente relevante é o da apresentação em grupos sobre hábitos de vida saudáveis e não saudáveis, feita pelos alunos do 8º ano. Para preparar a apresentação oral e o cartaz que usaram como suporte físico, os alunos tiveram que usar o presente do subjuntivo e aplicar o vocabulário aprendido durante a unidade *La salud en el plato* do manual. Além disso, tiveram que interagir entre si e com a língua de várias formas diferentes (aplicar um questionário em espanhol, fazer um cartaz combinando texto escrito e imagens, dar conselhos, etc.). A professora munuiu os alunos de uma guia para eles planificarem o seu trabalho e informou-os a respeito dos critérios de avaliação. Este tipo de tarefa dá coesão aos conteúdos da unidade e dá destaque ao carácter comunicativo da língua (os alunos percebem que aprendem certos conteúdos para poderem comunicar de uma determinada forma).

Gestão do tempo

- As aulas costumam ter um ritmo intenso, com várias atividades programadas e transições rápidas, o que ajuda a manter o foco e o ritmo de trabalho dos alunos.
- O tempo dedicado a cada atividade depende do tipo de atividade e da importância relativa da mesma. Assim, atividades como correções de fichas ou de testes costumam ser realizadas de forma mais rápida, com a professora a marcar o ritmo do processo. Por outro lado, dá-se mais tempo às atividades mais criativas, em que os alunos trabalham de forma autónoma e colaborativa.
- A sensação geral é que existe um bom ritmo de trabalho, que requer um empenho continuado da parte dos alunos sem ser demasiado cansativo. Creio que o ritmo de trabalho adotado e a variedade do tipo de tarefas têm um impacto positivo na atitude dos alunos dentro da sala de aula. Fico com a sensação de que os alunos têm a atenção tão centrada no desenvolvimento das atividades que há menos espaço para distrações.


Ambiente na sala de aula

- Tanto no 7ºC como no 8ºA os alunos na sua maioria demonstram níveis altos de motivação e de participação. Costumam-se envolver com entusiasmo nas atividades propostas e revelam interesse pelos temas abordados.
- Durante o período de observação não houve nenhum caso assinalável de indisciplina, e as sessões costumam decorrer praticamente sem necessidade de interrupções. Quando percebe que há vários alunos que não estão centrados na tarefa ou o nível de ruído começa a subir, a professora avisa a turma sem levantar muito a voz, e esse aviso costuma surtir efeito. Nalgumas ocasiões estes avisos são dirigidos diretamente a algum aluno ou aluna usando o seu nome.

Avaliação

- A avaliação das apresentações orais foi discutida pela professora com os alunos logo após cada apresentação, de forma a eles entenderem o porquê da nota e saberem que aspetos devem continuar a melhorar.
- A professora valoriza a heteroavaliação (entre pares), algo que se verificou também nas apresentações orais. Neste sentido, é importante referir que a professora insiste nos critérios que os alunos devem ter em conta ao avaliar os seus colegas e os ajuda a refletir e a focar a atenção em determinados aspetos.
- Faz-se um trabalho cuidadoso na preparação das provas de avaliação, em especial dos “exámenes de ler y escribir”. A professora recorda com os alunos toda a matéria trabalhada e explicita que conteúdos devem rever e onde é que os podem encontrar (em que dia escreveram isso no caderno, ou em que página do manual aparece).
- Existem vários momentos e vários tipos de avaliação: ficha de vocabulário, *examen de hablar* (apresentação oral individual ou em grupo), *examen de escuchar*, *exámenes de ler y escribir*, trabalho em casa (ex. trabalho sobre *El día de la hispanidad*), trabalho na sala (ex. anúncio publicitário)...
- No final do período, a professora guia os alunos num processo de autoavaliação detalhado, em que eles devem refletir sobre os seus conhecimentos e capacidades, os seus hábitos de trabalho e as suas atitudes. A professora enumera uma série de parâmetros e os alunos devem-se avaliar em cada um deles. Este processo parece-me muito importante, porque serve para os alunos perceberem que a nota final da disciplina é resultado de uma série de fatores e que tudo o que fazem ou deixam de fazer ao longo do trimestre tem uma repercussão também ao nível da nota.

ANEXO 87 – Critérios de avaliação da produção escrita (CMC)

	<p style="text-align: center;">Colégio Marista de Carcavelos</p> <p style="text-align: center;">Critérios de avaliação produção/interação escrita</p> <p style="text-align: center;">11º/12º</p>
---	---

Competência Pragmática			
	N5	<p>Escreve um texto adequado à tipologia solicitada, respeitando as instruções dadas.</p> <p>Recorre a pormenores e a aspetos relevantes sobre a temática proposta. Sempre que pertinente, respeita os aspetos formais relacionados com o contexto do destinatário.</p> <p>Utiliza, com eficácia, mecanismos de coesão (por exemplo, conjunções, pronomes, advérbios, numerais, concordância nominal e verbal).</p> <p>Articula as ideias de forma adequada, num texto organizado, claro e coerente, por exemplo, demonstrando a relação entre ideias e acontecimentos, não introduzindo elementos contraditórios entre si e não se limitando a repetir informação já fornecida. Respeita os limites de palavras indicados.</p>	80
	N4		70
	N3	<p>Escreve um texto adequado à tipologia solicitada, respeitando as instruções dadas.</p> <p>Recorre a alguns pormenores e a aspetos relevantes sobre a temática proposta.</p> <p>Sempre que pertinente respeita os aspetos formais relacionados com o contexto do destinatário.</p> <p>Utiliza, com alguma eficácia, mecanismos de coesão (por exemplo, conjunções, pronomes, advérbios, numerais, concordância nominal e verbal).</p> <p>Articula as ideias, com alguma adequação, num texto coerente, embora ainda constituído por uma sequência linear de informações. Pode não respeitar os limites de palavras indicados.</p>	50
	N2		35
	N1	<p>Escreve um texto pouco adequado à tipologia solicitada, não respeitando a totalidade das instruções dadas.</p> <p>Aborda o tema de forma genérico, recorrendo a repetições e pormenores pouco relevantes.</p> <p>Pode não respeitar o contexto do destinatário.</p> <p>Utiliza os conectores mais frequentes (por exemplo, “and”, “but” e “because”) para ligar frases simples. Estrutura deficientemente o texto, podendo revelar alguma incoerência. Pode não respeitar os limites de palavras indicados.</p>	25

Competência Linguística*			
	N5	<p>Utiliza recursos linguísticos variados, complexos e adequados ao tipo e à temática do texto que lhe permitem transmitir a informação com precisão.</p> <p>Utiliza com correção e clareza vocabulário adequado e variado, fazendo uma escolha correta de vocábulos e expressões para exprimir ideias complexas.</p> <p>Revela bom domínio das estruturas e formas gramaticais, não cometendo incorreções que possam causar incompreensão.</p> <p>A pontuação e ortografia são precisas.</p>	60
	N4		50
	N3	<p>Utiliza recursos linguísticos suficientes e adequados à informação que pretende transmitir. Pode revelar alguma interferência da língua materna (por exemplo, na organização sintática, na escolha de vocabulário, na grafia ou na pontuação).</p> <p>Utiliza vocabulário simples mas suficiente e, geralmente, adequado para se exprimir, conseguindo suprir algumas limitações de expressão com recurso a circunloquções e outros mecanismos de substituição. Revela bom domínio do vocabulário elementar, mas pode cometer alguns erros graves quando tenta exprimir uma ideia mais complexa. Usa corretamente estruturas simples, não cometendo, de forma sistemática, erros gramaticais elementares que causam incompreensão.</p> <p>A ortografia é suficientemente precisa para não afetar a inteligibilidade do texto. A pontuação é, de um modo geral, adequada.</p>	40
	N2		25
	N1	<p>Utiliza recursos linguísticos limitados e elementares, abordando o tema proposto de forma muito genérica, com recurso a repetições e aspetos pouco relevantes. Usa conetores simples na ligação de frases elementares, mas estrutura o texto de forma deficiente. Utiliza vocabulário muito elementar. Comete erros gramaticais de forma sistemática que causam, frequentemente, incompreensão. Revela algum conhecimento das convenções ortográficas, mas as incorreções que causam incompreensão são frequentes. A pontuação é, frequentemente, desadequada ou insuficiente.</p>	15

* A competência linguística só será avaliada se o aluno tiver tratado o tema proposto, situando-se o seu texto, pelo menos, no nível 1 da competência pragmática.